



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LOPES, SUVI & SYRJÄNEN, PIALIINA

LUOVA KÄSITYÖ KULTTUURIEN KOHTAAMISESSA

Tapaustutkimus luovan käsityöprojektin vaikutuksista maahanmuuttajaoppilaan
akkulturaatioprosessiin suomalaisessa alakoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Lopes Suvi Syrjänen Pialiina	
Työn nimi LUOVA KÄSITYÖ KULTTUURIEN KOHTAAMISESSA - Tapaustutkimus luovan käsityöprojektin vaikutuksista maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin suomalaisessa alakoulussa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji (KM) pro gradu -tutkielma	Aika toukokuu 2013	Sivumäärä 97 + 4
Tiivistelmä <p>Tämän kvalitatiiviseen ja hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimustraditioon nojaavan tapaustutkimuksen tavoitteena oli selvittää luovan käsityön vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltiin ensin maahanmuuttoa ja akkulturaatioprosessia eri teorioiden valossa selvittäen erityisesti maahanmuuttajalapsen sopeutumisprosessin piirteitä. Lisäksi käsiteltiin käsityökasvatusta ja käsillä tekemistä ihmisen hyvinvointia edistävänä tekijänä. Erityisenä käsillä tekemisen ulottuvuutena otettiin luova käsityö. Tutkimuksen empiirisessä osassa tutkittiin, millä tavoin luovalla käsityöprojektilla oli vaikutusta maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin suomalaisessa alakoulussa.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteiden ja teoriataustan pohjalta tutkimukselle asetettiin tutkimuskysymykset, jotka muotoutuivat seuraavasti: 1. Millaisena oppilaat kokevat luovan käsityöprojektin? Miten oppilaiden luovuus ilmenee projektin aikana? 2. Miten oppilaiden akkulturaatioprosessi ilmenee projektin aikana? 3. Miten luova käsityöprojekti vaikuttaa oppilaiden akkulturaatioprosessiin?</p> <p>Aineisto kerättiin tutkimusprojektissa, jossa maahanmuuttajaoppilaat työskentelivät luovan käsityön parissa. Tutkimuskohteena oli neljä maahanmuuttajaoppilasta kolmesta eri kulttuurista. Heidät valittiin erään oululaisen koulun valmistavan opetuksen ryhmästä. Ryhmä koostui kolmesta tytöstä ja yhdestä pojasta. Aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin keinoin.</p> <p>Luovalla käsityöllä oli tämän tutkimuksen perusteella vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Tätä tukivat sekä teoriatausta että projektista saadut havainnot, joiden mukaan käsillä tekemisen ja luovuuden kautta maahanmuuttajaoppilas voi toteuttaa itseään sekä kehittää identiteettiään ja itsetuntoaan. Tutkimustulosten perusteella oppilaiden viihtyminen ja motivaatio lisääntyivät luovien käsitöiden parissa. Identiteetin ja itsetunnon kehittyminen sekä luovan käsityön kautta saatavat kokemukset itsensä toteuttamisesta antavat maahanmuuttajaoppilaille tärkeitä työkaluja heidän akkulturaatioprosessiinsa.</p>			
Asiasanat	akkulturaatio, kulttuuri, käsityö, käsityökasvatus, luovuus, maahanmuuttajat, monikulttuurisuus, sopeutuminen, tapaustutkimus, valmistava opetus		

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN JA MAAHANMUUTTO	4
2.1 Maahanmuuttajat.....	4
2.2 Kulttuuri.....	7
2.3 Akkulturaatio	10
2.4 Maahanmuuttajan kotouttaminen.....	17
2.5 Maahanmuuttajalapsen akkulturaatioprosessi.....	19
2.6 Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen suomalaisessa alakoulussa	22
2.7 Monikulttuurinen opetus	25
3 KÄSITYÖ YLEISSIVISTÄVÄSSÄ KASVATUKSESSA	29
3.1 Käsityön käsitteen määrittely.....	30
3.2 Luova käsityö.....	33
3.3 Käsillä tekeminen persoonallisuuden kehittäjänä ja hyvinvoinnin edistäjänä	35
3.4 Käsityö maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessissa	39
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
4.1 Laadullinen tapaustutkimus	43
4.2 Tutkimuksen kulku	46
4.3 Tutkimuskysymykset	48
4.4 Tutkimusryhmän kuvaus.....	49
4.5 Luovan käsityöprojektin kuvaus	50
4.6 Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä.....	51
5 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIN TULOKSET	54
5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	54
5.2 Analyysin tulokset	55
Aineiston vertailu ja ryhmittely	56
Tyttö A.....	58
Tyttö B.....	61
Tyttö C	65
Poika D.....	67

6 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
6.1 Projektissa työskentely	72
6.2 Luovuuden ilmeneminen	75
6.3 Akkulturaatioprosessin ilmeneminen	76
6.4 Projektin vaikutukset akkulturaatioprosessiin	79
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	84
8 POHDINTA.....	87
LÄHDELUETTELO	91
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus lisääntyy jatkuvasti Suomessa ja se näkyy yhä useammissa arkipäivän tilanteissa. Yksi monikulttuurisuuden näkyvimmistä ja ajankohtaisimmista piirteistä ovat maahanmuutto ja maahanmuuttajat, joita Suomeen tulee vuosittain yhä enemmän. Kouluissa maahanmuutto näkyy erityisen selkeästi, sillä eri kulttuurit sekoittuvat siellä näkyvimmin kantaväestön kulttuuriin. Maahanmuuttajien osuus koulujen oppilaista on joidenkin kaupunkien kouluissa jo suurempi kuin suomalaisten. Hannu Laaksola esitteli opettajille kohdistetun mielipidetiedustelun Opettaja -lehdessä 25.2.2011, jonka mukaan lähes puolet opettajista rajoittaisi maahanmuuttajaoppilaiden määrää kouluissa ja päiväkodeissa 20–30 prosenttiin.

Valitsimme tutkimuksen kohteeksi maahanmuuttajat ja heidän akkulturaatio- eli sopeutumisprosessinsa juuri ajankohtaisuuden vuoksi. Olemme työskennelleet maahanmuuttajaoppilaiden kanssa ja huomanneet, kuinka tärkeää opettajien on tutustua eri kulttuureihin, käytäntöihin ja kasvatukseen monikulttuurisessa ympäristössä. On väistämätöntä, että jokainen opettaja on uransa aikana tekemisissä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, joten monikulttuurisuuden laaja näkyvyys ohjasi meitä aiheen valintaan. On myös mielenkiintoista tietää, mitkä keinot helpottavat maahanmuuttajien akkulturaatioprosessia ja miten esimerkiksi opettaja pystyy siihen vaikuttamaan. Maahanmuuttajiin ja heidän asioihinsa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, jotta heidän kotoutumisensa ja hyvinvointinsa olisi mutkatonta ja toteutuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Teknologiapainotteinen koulutusohjelmamme ja henkilökohtainen kiinnostus antoivat suuntaa tutkimusaiheen valinnalle. Haluamme tässä tutkielmassa selvittää, voisiko käsillä tekemisellä, luovuudella ja itsensä ilmaisulla olla vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Omakohtaisten kokemusten perusteella on havaittu, että käsillä tekeminen saa aikaan

hyvänolon tuntemuksia ja onnistumisen kokemuksia sekä helpottaa keskittymistä ja rentoutumista. Ennakkoon oletimme, että sama koskee myös maahanmuuttajia, joten tässä tutkielmassa lähdemme etsimään esioletukselle tieteellisiä vastauksia.

Aloitimme aiheeseen tutustumisen etsimällä tietoa mahdollisista aiemmin tehdyistä tutkimuksista teemoihin liittyen. Ennakkokäsitysten perusteella tiesimme, että maahanmuuttajien akkulturaatioprosessi on ollut tutkittu aihe viime aikoina esimerkiksi kielen kehityksen näkökulmasta, mutta tämänkaltaista tieteellistä tapaustutkimusta luovan käsityöprojektin vaikutuksista maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin emme kuitenkaan löytäneet. Tästä johtuen koimme tutkimuksen aloittamisen haasteelliseksi, sillä tutkielmalle ja sen tuloksille oli vaikea asettaa odotuksia, mutta samalla myös pelottavaksi, koska olimme näiden ilmiöiden tutkimuskentällä yksin. Haasteellisuutta lisäsi tutkimuksen poikkitieteellisyys, sillä kasvatus-tieteen tieteenalan lisäksi haimme lähdekirjallisuutta muun muassa antropologian, sosiologian ja taideteollisen tieteenaloilta.

Tutkielman tavoitteena on perehtyä kirjallisuuteen ja eri teorioihin sekä saada kokonaisvaltainen kuva niin maahanmuuttajien akkulturaatioprosessista kuin käsillä tekemisen hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta. Luvussa 2 käsittelemme kulttuurien kohtaamista ja tilannetta, jossa ihminen saapuu uuteen kulttuuriin. Käsittelyn kohteenamme ovat erityisesti akkulturaatioprosessi ja sen erilaiset strategiat sekä maahanmuuttajaoppilaiden opetus suomalaisessa alakoulussa ja monikulttuurinen opetus. Luvussa 3 määrittelemme käsillä tekemiseen liittyviä käsitteitä. Kandidaatin tutkielmasta meillä heräsi kiinnostus erityisesti luovaa käsityötä kohtaan, joten tässä tutkielmassa haluamme painottaa sen merkitystä oppilaan toimintaan ja laajemmin ihmisen hyvinvointiin. Yhdistämme kirjallisuusosassa käsitellyt teoriat luvun 4 empiirisessä tutkimuksessa, missä toteutimme neljälle maahanmuuttajaoppilaalle luovan käsityöprojektin. Analysoimme projektin aikana tehtyjen havaintojen pohjalta koostetun aineiston luvussa 5 ja teemme saaduista tuloksista johtopäätöksiä teoriataustaan tukeutuen luvussa 6.

Tutkielman tarkoituksena on käydä tutkimus läpi prosessina, jonka aikana opimme ymmärtämään ilmiöitä paremmin ja monipuolisemmin. Etenkin monikulttuurisuus on monisyinen ja yleistyvä ilmiö, johon meidän on erityisesti tulevana luokanopettajina tärkeä perehtyä. Tavoit-

teenamme on saada työkaluja tulevaisuuden varalle niin maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelyyn ja käsityökasvatukseen kuin tutkimuksen tekemiseenkin.

2 KULTTUURIEN KOHTAAMINEN JA MAAHANMUUTTO

Kulttuurien kohtaamista nähdään päivittäin. Erilaiset kulttuurit kohtaavat keskenään, jonka seurauksena kumpikin osapuoli, riippumatta siitä kuuluuko enemmistöön vai vähemmistöön, muuttuu niin fyysisesti, biologisesti että kulttuurisesti. Akkulturaatiolla viitataan eri kulttuurien kohtaamiseen, jota tapahtuu sekä yksilö- että ryhmätasolla. Kun ihminen tai ryhmä saapuu uuteen kulttuuriin, alkaa akkulturaatio- eli sopeutumisprosessi, jonka ilmenemismuotoihin vaikuttavat erilaiset tekijät. Tämän tutkimuksen kannalta juuri yksilötasolla tapahtuvan kulttuurien vaihtoprosessin vaikutukset ovat merkittäviä. Käsitteiden ja eri strategiateorioiden kautta tutustutaan maahanmuuttajan akkulturaatioprosessiin.

2.1 Maahanmuuttajat

Maahanmuuttajalla viitataan henkilöön, joka syystä tai toisesta on sijoittunut asumaan toiseen maahan ja uuteen kulttuuriin. Ulkomaalaisia ovat kaikki ne henkilöt, jotka eivät ole Suomen kansalaisia. (mm. Liebkind, 1994, s. 10.) Maahanmuuttaja on henkilö, joka on siirtynyt asumaan toiseen kansallisvaltioon. Muuton syynä voi olla esimerkiksi työ, opiskelu tai pakolaisuus, jolloin tilanne alkuperäisessä kotimaassa on jostain syystä mahdoton asumiseen. (mm. Talib, 2002, s. 18.) Tässä tutkielmassa maahanmuuttajalla tarkoitetaan kaikkia Suomeen eri syistä muuttavia ulkomaalaisia. Näitä ovat jatkuvaluonteisen oleskeluluvan eli A-luvan saaneet (pakolaiset, siirtolaiset, turvapaikanhakijat ja paluumuuttajat) sekä tilapäisen oleskeluluvan eli B-luvan saaneet (kuten opiskelijat).

Pakolainen on henkilö, jolle on myönnetty kansainvälistä suojelua kotimaansa ulkopuolella. Suojelu on myönnetty, jos henkilöllä on perustellusti aihetta pelätä asumista kotimaassaan tai pysyvässä asuinmaassaan alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuutensa, poliittisen mielipiteensä tai tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisensa takia. (mm. Domander, 1992, s. 11, Liebkind, 1994, s. 10.) 113 maata, Suomi mukaan luettuna, on allekirjoittanut Yhdistyneiden kansakuntien vuoden 1951 pakolaissopimuksen, jonka mukaan sopimuksen allekirjoittaneen maan tulee tarjota suojelua ja turvapaikka pakolaiselle, mikäli on olemassa perustellut syyt vainottuna ololle tai sen pelolle kotimaassa. Pakolaismääritelmän ulkopuolelle jäävät sellaiset henkilöt, jotka kokevat olevansa pakotettuja lähtemään kotimaastaan, mutta lähdön syyt eivät täytä pakolaissopimuksen vaatimuksia. (mm. Alitolppa-Niitamo, 1993, s. 16; Domander, 1992, s. 11.) Eduskunta päättää vuosittain Suomen pakolaiskiintiön suuruuden (Domander, 1992, s. 11), joka on vuodesta 2001 alkaen ollut 750 paikkaa vuodessa. (Tilastokeskus, 2013.)

Turvapaikanhakija ei ole pakolainen, vaikka hakeekin suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Jos todetaan, että turvapaikanhakijaa uhkaa kotimaassaan epäinhimillinen kohtelu, hänelle voidaan myöntää oleskelulupa toissijaisen suojeluntarpeen perusteella. Turvapaikanhakijan saapuessa hänet siirretään vastaanottokeskukseen, jolloin poliisi tai rajavartija aloittaa henkilöllisyyden ja matkareitin selvittämisen. Maahanmuuttovirasto tekee päätöksen selvitysten pohjalta. Kielteinen päätös aiheuttaa turvapaikanhakijan käännättämisen takaisin lähtömaahan. (mm. Liebkind, 1994, s. 10.)

Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa maahan vapaaehtoisesti ansaitakseen elantonsa pysyvästi uudessa maassa. (mm. Domander, 1992, s. 10.) Kotimaasta lähdön syynä voi olla avioliitto toisen maan kansalaisen kanssa, työpaikan etsiminen, opiskelu tai ystävät ja sukulaiset toisessa maassa. (Kuusjärvi, 1999, s. 49–50.)

Ilmaston ja maantieteellisen sijainnin takia Suomessa on aina asunut vähän ulkomaalaisia niin absoluuttisesti kuin koko väestöön nähden. Ulkomaalaisten määrä Suomessa on pienempi kuin missään muualla Euroopassa, mutta muuttoliike vaihtelee suuresti eri aikakausina. Ensimmäiset pakolaiset saapuivat maahan 1970 -luvulla, jonka jälkeen maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt hitaasti. (mm. Domander, 1992, s. 23; Liebkind, 1994, s. 11.) Viimeisten 20 vuoden

aikana maahanmuutto on vuositasolla noussut 13 000:sta lähes 30 000 tapaukseen (Tilastokeskus, 2013). (LIITE 1.)

Vuoden 2012 lopussa Suomen asukasluku oli yhteensä 5,4 miljoonaa, joista ulkomaiden kansalaisia oli 195 511 henkilöä eli 3,6 prosenttia. Edellisvuoteen verrattuna ulkomaiden kansalaisten yhteenlasketun lukumäärän vuosimuutos oli 6,8 prosenttia. Suomen kansalaisuuden saaneiden ulkomaalaisten määrä oli vuonna 2011 niin ikään kasvanut edellisvuodesta 4 558 henkilöön. (Tilastokeskus, 2013.) Vuoden 2012 lopussa Suomessa vakinaisesti asuvien ulkomaalaisten kansalaisten suurimmat ryhmät maittain olivat selkeästi Viron (39 763 henkilöä) ja Venäjän kansalaiset (30 183 henkilöä). Seuraavaksi suurimpia ryhmiä olivat Ruotsin (8 412 henkilöä), Somalian (7 468 henkilöä), Kiinan (6 622 henkilöä) ja Thaimaan kansalaiset (6 031 henkilöä). (Tilastokeskus, 2013.)

Vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut nopeasti, suomalaisten suhtautuminen heitä kohtaan on kasvanut myönteisempään suuntaan. Tutkimusten mukaan suomalaiset suhtautuvat myönteisimmin inkerinsuomalaisiin, pohjoismaalaisiin ja anglosakseihin. Kielteisimmin suomalaiset suhtautuivat somalien, arabien ja venäläisten maahanmuuttoon, sillä näiden ryhmien työttömyys Suomessa oli yleisintä. Somaleihin suhtauduttiin kielteisemmin kuin romaneihin, vaikka romanit olivat aiemmin olleet Suomen torjutuin etninen ryhmä. Rassistiset asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat alkaneet vähetä, joskin näitäkin asenteita vielä löytyy suomalaisten joukosta. (Jaakkola, 1999, s. 186.)

Maahanmuutto on ollut vilkas puheenaihe julkisuudessa, sillä maahanmuuttajien määrä kasvaa jatkuvasti. Tämä näkyy erityisesti kunnissa, joissa maahanmuuttajien suhteellinen osuus kantaväestöön nähden on suuri. Kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyessä myös monikulttuuriset koulut ovat tavallisia Suomessa, eikä nykypäivän lapsille maahanmuuttaja ole enää niin vieras käsite kuin vanhemmalle väestölle. Tässä tutkielmassa paneudutaan aiheeseen juuri ajankohtaisuuden vuoksi, sillä aiheesta on tehty vähän tutkimusta erityisesti maahanmuuttajalasten osalta. Seuraavassa luvussa tarkastellaan kulttuurin määritelmiä, jonka jälkeen kulttuurien kohtaamista esitellään akkulturaatioteorioiden kautta.

2.2 Kulttuuri

Kulttuuri-sana tulee alun perin latinan kielestä (*cultura*), jossa se tarkoittaa maaperän viljelyä (Hofstede, 1997, s. 4–5). Nykyään puhuttaessa kulttuurista ihmisillä tulee yleensä mieleen joukko asioita tai arvoja, jotka yhdistävät tiettyä ryhmää tai aluetta. Käsite ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Useissa länsimaissa kulttuuri yleensä merkitsee sivilisaatiota tai "mielen hienostuneisuutta". Edes kulttuurintutkijat eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen tai löytäneet sille yksinkertaista, kaiken kattavaa määritelmää. Yleensä kulttuuri määritellään sen mukaan, millaisesta näkökulmasta sitä katsotaan, kuten historiallisesta, toiminnallisesta tai normatiivisesta näkökulmasta.

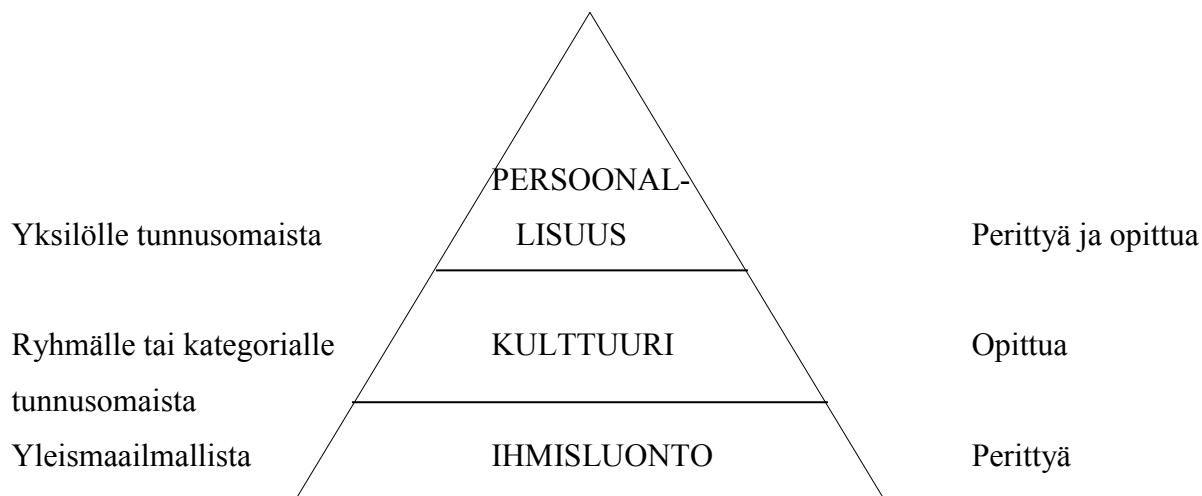
Alitolppa-Niitamo (1993) on määritellyt kulttuurin lyhyesti joukoksi asioita, joita ihmiset ovat aikojen saatossa oppineet arvostamaan ja tekemään, sekä joista he ovat oppineet nauttimaan ja joihin he ovat oppineet uskomaan. Tärkeimpinä kulttuurin piirteinä voidaan kuitenkin pitää arvoja, mielipiteitä ja ajatuksia. Voidaankin sanoa, että kulttuuri on ihmisyhteisölle sama kuin persoonallisuus yksilölle. Ilman persoonallisuutta eivät ihmisetkään erottuisi toisistaan, joten kulttuuri toimii ihmisyhteisön "persoonana" ja erottaa siten kaksi yhteisöä toisistaan. Yhteisössä olevat ihmiset omaksuvat kulttuurin lakeja, arvoja, elämäntapoja, tietoja ja tottumuksia. Kulttuuria ovat Alitolppa-Niitamon mukaan muun muassa ruoka, tavat, vaatteet, työkalut, asenteet ja uskomukset, kasvatus sekä kieli ja käsitteet. (Alitolppa-Niitamo, 1993, s. 18–19.)

Shwederin (1990) mukaan ihmiset ovat muodostaneet oman sosio-kulttuurisen ympäristönsä, jossa kulttuuri on kiinteässä yhteydessä ihmisen psyykeeseen ja maailmankuvaan. Kulttuuri on järjestelmä, joka periytyy ihmisen menneisyydestä. Se viittaa ihmisiin, yhteiskuntaan ja luontoon, mutta alun perin kulttuuri koostuu jo olemassa olevista mielikuvista, arvoista, tavoitteista ja muista perityistä asioista, kuten sosiaalijärjestelmistä, teknologiasta ja taiteesta. Kulttuuri kuvaa omia perinteisiä hyvän elämäntavan ihanteita. Ihmiset käyttävät niitä luovasti hyväkseen kehittäessään itseään, samalla he myös vahvistavat ja uudistavat näitä ihanteita. (Shweder, 1990, s. 25–27.)

Kulttuurierot ihmisten välillä johtuvat siitä, että ihmisryhmät ovat eläneet vuosisatoja tai jopa vuosituhansia erillään toisistaan. Sinä aikana erot esimerkiksi elämäntavoissa, kuten vapaa-ajan vietossa, avioliittokäytännöissä ja tavoissa ylläpitää ystävyyssuhteita, ovat syntyneet. Eroja voidaan nähdä myös valtasuhteissa, kun toiset kulttuuriryhmät ovat asettuneet valloittajina muiden yläpuolelle ja toiset ovat joutuneet alistumaan valloituksen vuoksi tai myöhemmin maahan saapuneina. (Liebkind, 1994, s. 21.) Tällaiset kulttuurierot ovat sidottuja historiallisiin kokemuksiin, jotka voivat perustua yhteiskuntaluokkien muodostumiseen tai kaukaiseen, jopa unohdettuun menneisyyteen, "syväkulttuuriin", koska se sisältyy uskontoon, kansallisuuteen, kieleen tai etnisyyteen. Kulttuurivähemmistöt tai kulttuuripluralismi tarkoittaa ryhmien välisiä eroja, jotka perustuvat sekä ryhmien yhteiskunnalliseen asemaan että ikivanhoihin, historian kuluessa syntyneisiin ominaisuuksiin. Koska yhden kulttuurin määrittely on kuitenkin riippuvainen jäsenten omista subjektiivisista määritelmistä, ja koska "syväkulttuurin" juuret ovat osin tiedostamattomia, on mahdotonta antaa yhtä yleistä ja kansainvälistä määritelmää. (Liebkind, 1988, s. 36.)

Hofsteden (1997) mukaan ihminen kantaa elämän aikana opittuja ajattelun, käyttäytymisen ja tuntemisen malleja, joita kutsutaan mielen ohjelmoinniksi. Tavanomaisempi termi tälle on kulttuuri. Vaikka yleensä länsimaisessa kirjallisuudessa kulttuuri viittaa "mielen hienostuneisuuteen" kuten taiteeseen, kasvatukseen ja kirjallisuuteen, Hofstede antaa kulttuurille myös laajemman määritelmän. Siihen liittyy henkisen sivistämisen lisäksi elämän tavallisia ja arkisia asioita, kuten syömistä, tervehtimistä, tunteiden osoittamista ja hygieenisyyttä. Hofsteden mukaan kulttuuri on aina kollektiivinen ilmiö, koska se on ainakin osittain yhteistä ympärillä asuvien ihmisten kanssa. Kulttuuri on siis "kollektiivista mielen ohjelmointia, joka erottaa yhden ryhmän jäsenet toisesta ryhmästä." (Hofstede, 1997, s. 5.)

Hofstede (1997) erottaa kolme tasoa ihmisen mielen ohjelmoinnista: ihmisluonto, kulttuuri ja persoonallisuus. Koska kulttuuri on Hofsteden mukaan opittua eikä perittyä, se johtaa ihmisen sosiaalisesta ympäristöstä eikä geeneistä. Kulttuuri on siis tunnusomaista sekä ryhmälle että yksilölle. Kulttuuri tulisi erotella sekä ihmisluonnosta (ryhmä) että persoonallisuudesta (yksilö), mutta näiden eri tasojen rajat ovat häilyviä. (Hofstede, 1997, s. 4-6.)



Kuvio 1. Ihmisen henkisen ohjelmoinnin tasot

[Hofstede, G. (1997.) *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival* (s. 6). New York, USA: McGraw-Hill.]

Jos kulttuuri on ennen mielletty pelkästään taiteen ja tieteen saavutuksina, on se tänä päivänä myös saanut uudenlaisen merkityksen monikulttuurisuuden ja globaalin maailmantalouden leviämisen vuoksi. Kulttuuri ei kuvaa enää yhden ja tietyn kansan elämäntapoja, vaan kulttuurit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja omaksuvat vieraista kulttuureista vaikutteita, joita sitten sovelletaan joiltakin osin omaan kulttuuriin. Kulttuuriin vaikuttavat nykyisen tulkinnan mukaan ekologiset, ilmastoon liittyvät ja historialliset tapahtumat (kuten sodat) sekä merkittävämpänä tiedotusvälineiden aiheuttama tiedon samanaikaisuus ympäri maailmaa. Tämän hetkisen maailmantalouden leviämisen takia monet kulttuurit pyrkivät omaksumaan länsimaisen kulttuurin yksilö- ja kuluttajakeskeisiä elämäntapoja. Tästä seurauksena tapahtuva kreolisoituminen tarkoittaa kahden tai useamman paikallisen kulttuurin sekoittumista länsimaisen kulttuurin muotoihin. Sen johdosta ihmisten kulttuuri-identiteetit eivät ole enää kiinteästi määräytyneitä vaan perinteet yleistyvät ja muokkautuvat jatkuvasti, ja tuloksena syntyy monimutkainen kulttuurinen sekoitus. (Talib, Löfström & Meri, 2004, s. 14–15.)

Edellisen perusteella monikulttuurisuus voidaan määritellä kulttuurin käsitteen kautta, sillä samalla kun määritellään kulttuurista samankaltaisuutta, voidaan puhua myös erilaisuudesta.

Monikulttuurisuus on kahden tai useamman erilaisen kulttuurin kohtaamista ja vuorovaikutusta. Seuraavassa luvussa perehdytään kulttuurien kohtaamiseen eli siihen tilanteeseen, jossa yksilö siirtyy maasta toiseen tuoden oman kulttuurin valtaväestön kulttuurin sekaan.

2.3 Akkulturaatio

Muutto uuteen maahan on suuri tapahtuma elämässä. Se aiheuttaa psyykkistä kuormitusta ja pakottaa ihmisen pyrkimään sopeutumaan uuteen elinympäristöönsä. Maahanmuutto aiheuttaa muuttajalle eräänlaisen stressitilan, jonka aikana sisäiset puolustusmekanismit käynnistyvät uuden tilanteen ja muutosten hallitsemiseksi. Muutokset voidaan nähdä joko uhkana tai haasteena. (Talib, 2002, s. 20.) Maahanmuutto on uhka henkiselle hyvinvoinnille, ja tiettyjen ehtojen vallitessa riskit lisääntyvät. Tätä tilannetta kuvastaa muun muassa tapaukset, joissa henkilö joko kokee oman sosio-ekonomisen statuksen laskevan jyrkästi tai joutuu erkanemaan muista perheenjäsenistä tai samaa kulttuuria edustavista henkilöistä. Riskit lisääntyvät myös, jos henkilö ei osaa puhua vastaanottavan maan kieltä tai on joko teini-ikäinen tai vanhus maahanmuuton alkaessa. Ennen maastamuuttoa koetut traumaattiset asiat tai pitkäaikainen stressi lisäävät uhkaa. Myös tilanne, jossa henkilö kokee ympäröivän yhteiskunnan epäystävällisenä tai torjuvana, saattaa vaikeuttaa riskitilannetta. (Liebkind, 1994, s. 32.)

Siirtolaiset ja pakolaiset ovat maahanmuuttajaryhmistä haavoittuvimpia ja erityisen alttiita mielenterveyshäiriöille (Liebkind, 1994, s. 33). Menneisyyden traumaattiset kokemukset vaikuttavat pakolaisen elämän tulevaisuuden odotuksiin ja jatkuvuuden tunteeseen. Psyykkisen kuormituksen lisäksi muutto voi aiheuttaa fysiologisia tai psykosomaattisia oireita, kuten päänsärkyä, ärtyneisyyttä, väsymystä, masennusta, vatsakipuja tai kohonnutta verenpainetta. Oireilu ja reagointi uuteen elinympäristöön saattaa kestää vuosia, mitä muut ympärillä olevat ihmiset eivät välttämättä tiedosta. (Talib, 2002, s. 21.) Noin vuoden päästä maahan saapumisesta riski on suurin ja toinen vaihe saattaa ilmaantua jopa 3-10 vuotta maahantulon jälkeen. Tilanne saattaa tulla yllätyksenä, sillä näennäisesti kaikki näyttää olevan kunnossa. Puhutaan ns. "viivästyneestä" tai "psykologisesta" saapumisesta, jolloin henkinen pahoinvointi ilmestyy

vasta, kun akkulturaatioprosessi on lähtenyt jo käyntiin ja esimerkiksi asuminen ja toimeentulo ovat jo hyvällä mallilla. (Liebkind, 1994, s. 34.)

Liebkindin (1994) mukaan etnisen yhteisön tuen tärkeyttä ja sen suojaavaa vaikutusta korostetaan. Suhteet oman etnisen yhteisön jäseniin ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin suhteet valtaväestöön, sillä kulttuuriyhteisöstään eristäytyneet perheet ovat erityisen alttiita mielenterveysongelmille ja näissä perheissä myös keskinäiset ristiriidat ovat yleisempiä kuin muissa perheissä. Liebkind ottaa erityishuomioon siirtolaiset ja pakolaiset, joilta puuttuu oman yhteisön tuki. Valtaväestön negatiivinen suhtautuminen, ystävällisen vastaanoton puuttuminen ja jopa muukalaisvihamielisyys aiheuttavat maahanmuuttajalle riskialttiin tilanteen. On huomioitava, että jo suomalaisen kulttuurin niukahko sosiaalinen ilmaisuskaala saattaa olla riskitekijä, vaikka se olisikin neutraalia suhtautumista muukalaisia kohtaan. (Liebkind, 1994, s. 33.)

Ahdistuksen ja masennuksen lisäksi kulttuurin muutos voi saada maahanmuuttajassa aikaan motivaatiota ja joustavuutta. Niiden avulla maahanmuuttaja saa lisää itseluottamusta ja pätemisen tunnetta. Maahanmuuttajien motivaatio pyrkii eteenpäin onkin yleensä voimakas, koska kaiken tutun jättäminen taakse vaatii rohkeutta. Tämä yhdistettynä menestystä vaadittaviin resursseihin voivat myös olla selitys sille, miksi jotkut siirtolaisryhmät ovat selviytyneet uudessa maassaan jopa valtaväestöä paremmin. Tulokset vaihtelevat eri siirtolaisryhmien välillä, mutta siirtolaisten keskimääräistä huonompi menestys voi johtua siitä, että he ovat "yliedustettuina" alemmissa yhteiskuntakerroksissa. Maahanmuutto voi joka tapauksessa olla muutaakin kuin rasite, ja ennen pitkää maahanmuutto voi koitua sekä yksilön että yhteiskunnan parhaaksi. (Liebkind, 1994, s. 34–35.)

Jonkinasteinen kulttuurishokki on välttämätön seuraus maahanmuutosta. Shokki rakentuu kolmesta eri vaiheesta, joista ensimmäinen on ns. kuherruskuukausi, jonka aikana hiljattain maahan saapunut henkilö voi kokea kaiken uutena ja mielenkiintoisena. Menneet jätetään taakse, ja koetaan suuri into oppia uusi kieli ja uudet tavat. Lopulta kuitenkin lisääntyy tietoisuus siitä, ettei muutos tapahdukaan niin kuin on toivottu. Ympäröivä kulttuuri saattaa aiheuttaa pettymyksiä ja siten menneet kokemukset alkavat nousta takaisin mieleen. Sitä seuraa reaktiovaihe, jonka aikana ihmisen puolustusmekanismit otetaan käyttöön. Puolustusmekanis-

meja ovat muun muassa regressio, projektio ja passiivisuus. Regressiossa henkilö taantuu. Projektiossa henkilö kokee syyn olevan jossain muussa kuin itsessä, kuten viranomaisissa tai opettajissa, mikä aiheuttaa ihmisessä vihan tunteita. Passiivisuudessa ihminen eristäytyy ympäristöstään ja pysyttelee mieluummin kotona. Puolustusmekanismin aikana psykosomaattiset oireet lisääntyvät. Se, että maahanmuuttaja alkaa nähdä uudessa maassaan myös myönteisiä piirteitä, on merkki korjaamisvaiheesta, jolloin alkaa uuden rakentaminen. Maahanmuuttajan kielitaito ja itseluottamus paranevat sekä päätös jäämisestä edistää maahanmuuttajan toipumista. Halu säilyttää tai hylätä perinteitä omasta kulttuuristaan kohtaa uudelleen orientoitumisen vaiheen. Maahanmuuttaja alkaa jälleen nähdä positiivisia puolia uudessa maassaan ja kulttuurissaan. Tilanne alkaa näyttää realistisemmalta. Muutto rasituksesta huolimatta on koettu yleensä positiiviseksi voimavarojen kehitykseksi sekä yksilön ja yhteisön parhaaksi. (Talib, 2002, s. 22.)

Akkulturaatiota voidaan tarkastella eri tieteenalojen näkökulmista, jolloin määritelmiä saadaan useita. Akkulturaation käsitteellä on pitkä historia sosiologiassa ja antropologiassa, missä sitä on alun perin käytetty ymmärtämään modernisaation prosesseja, joita eri kulttuurit ja yhteisöt kävivät läpi 1800- ja 1900-luvuilla. Nykyään käsite selittää reaalitasolla erilaisia etnisten ja kulttuuristen ryhmien kokemuksia maahanmuutosta, talouden globalisaatiosta ja poliittisista konflikteista sekä monikulttuuristen yhteiskuntien muodostumisesta. Tärkeä akkulturaation merkitys on myös sen tuonti ryhmätasolta yksilötasolle psykologisena akkulturaationa, joka tarkoittaa kulttuurimuutosta kahden eri kulttuurin jatkuvan kohtaamisen seurauksena. Yksilötasolla huomioidaan muutokset yksilön arvoissa, käyttäytymisessä, tunteissa ja uskomuksissa. (Trimble, 2003, s. 5.)

Akkulturaation aiheuttamia muutoksia ovat muun muassa fyysiset, biologiset ja kulttuuriset muutokset. Tärkeimpänä muutoksena pidetään kuitenkin psykologisia muutoksia, jotka tapahtuvat ihmisen mielenterveydessä eli henkilön pyrkimyksissä sopeutua uuteen elinympäristöönsä käyttäen erilaisia strategioita. Strategiat ovat verrattavissa kulttuurishokin piirteisiin, ja akkulturaation aiheuttama stressitila on välttämätöntä. On kuitenkin huomattava, että stressitila ei aina välttämättä ole negatiivinen tila, vaan stressi voi ilmetä myös positiivisena, luovana,

motivoivana ja voimistavana tilana yksilön psykologisissa toiminnoissa. (Berry & Uichol, 1988, s. 207–209.)

Berry ja Uichol (1988) määrittävät akkulturaation prosessiksi, joka rakentuu eri vaiheista. Tämä prosessi tapahtuu kahden itsenäisen ryhmän välillä, mutta se voidaan tuoda myös yksilötasolle. Ensimmäisessä esikohtaamisen vaiheessa (*precontact phase*) on kaksi itsenäistä kulttuuriryhmää, joilla on omat kulttuuriset ominaispiirteensä. Ryhmien sisällä olevilla ryhmän jäsenillä, yksilöillä, on myös omat psykologiset ominaispiirteensä. Kontaktivaiheessa (*contact phase*), ryhmät kohtaavat, ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja uudet stressitekijät ilmenevät. Kulttuuri- ja käyttäytymismalleja vaihdellaan. Muutos ei kuitenkaan aina ole tasapuolinen ja molemmansuuntainen, vaan suunta tapahtuu suuremmasta pienempään, jolloin muutoksen alla olevana ryhmänä toimii yleensä alistuva ryhmä (*nondominant group*), joka ottaa vaikutteita vallitsevalta ryhmältä (*dominant group*). Mahdollisessa konfliktivaiheessa (*conflict phase*) koetaan kireyttä ja paineita, koska alistuva ryhmä pakotetaan muuttamaan elämäntapoja. Tilanteessa, jossa alistuva ei ole halukas muuttamaan tapojaan tai henkilökohtaiset tavoitteet eivät kohtaa ryhmän tavoitteita, koetaan huomattavasti enemmän stressitekijöitä. Jos konflikti koetaan, on seurauksena mahdollisesti stressaava kriisivaihe (*crisis phase*), jossa kriisi tapahtuu ihmisessä psykologisesti. Kriisi vaatii ihmiseltä lujutta ja päättäväisyyttä. Viimeinen vaihe on sopeutuminen (*adaptation phase*), jonka onnistuminen määrittää tulevan. Sopeutumisessa ryhmän sisäiset suhteet vakautetaan, ja tulokset joko johtavat onnistuneeseen sopeutumistilanteeseen eli miellyttävään ratkaisuun ja stressin hälvenemiseen tai epäonnistuneeseen sopeutumistilanteeseen eli esimerkiksi eristäytymiseen. (Berry & Uichol, 1988, s. 210.)

Akkulturaatio yhdistetään usein tarkoittavan pelkästään mukautumista, jolloin oletetaan, että sopeutuva yksilö menettää väistämättä alkuperäistä kulttuuriaan ja hänet imeytetään osaksi suurempaa yhteisöä. Berryn ja Uicholin mukaan tämä ei kuitenkaan ole väistämätöntä. Tarkasteltaessa akkulturaatiota sopeutumisen eri malleina, voidaan havaita neljä erilaista akkulturaatioilmenemismuotoa: assimilaatio eli sulautuminen (*assimilation*), integraatio eli kotoutuminen (*integration*), separaatio eli eristäytyminen (*separation*) sekä marginalisaatio eli syrjäytyminen (*marginalization*). Nämä voidaan erotella keskenään sen mukaan, miten yksilöt ja ryh-

mät käsittelevät akkulturaatioprosessin tuomat vaikeudet, ja miten yksilö on valmis ylläpitämään omaa alkuperäistä kulttuuriaan ja ihmissuhteitaan. (Berry & Uichol, 1988, s. 210–211.)

		ONGELMA 1.	
		Onko kulttuuri-identiteetin ja sen ominaispiirteiden ylläpito tärkeää?	
		"KYLLÄ"	"EI"
ONGELMA 2.	Onko ihmis- ja ryhmä-suhteiden ylläpito tärkeää?	Integraatio	Assimilaatio
		Separaatio	Marginalisaatio

Kuvio 2. Akkulturaatioasenteet

[Berry, J.W. & Uichol, K. (1988.) Acculturation and mental health. Teoksessa Dasen, P.R., Berry, J.W. & Sartorius, N. (toim.) Health and cross-cultural psychology: toward Applications (s. 211). USA: Sage Publications, Inc.]

Assimilaatiossa sulaudutaan nimensä mukaisesti uuteen kulttuuriin luopuen omasta alkuperäisestä kulttuuri-identiteetistään. Alistuva ryhmä saatetaan absorboida valtavirtaa edustavaan ryhmään, tai monta pienempää alistuvaa ryhmää sekoittuu uudeksi tasavertaiseksi yhteisöksi (vrt. "melting pot"). Tärkeitä prosesseja assimilaatiossa ovat muun muassa kulttuuriset ja käyttäytymisassimilaatiot, jossa yhteiset ja yksilölliset käytökset muuttuvat yhä enemmän samankaltaisiksi, sekä rakenneassimilaatio, jossa alistuvat ryhmät tunkeutuvat isomman yhteisön sosiaaliin ja ekonomisiin järjestelmiin. Toisin kuin assimilaatiossa, integraatiossa pyritään säilyttämään kulttuuri-identiteettiään ja olemaan integroitu osa uutta yhteisöä. Seurauksena on kehittyvä etninen ryhmä, joka on vuorovaikutuksessa muiden samankaltaisten kehittyvien ryhmien kanssa. *Separaatio* viittaa tiedostettuun vetäytymiseen ja eristäytymiseen isommasta

yhteisöstä. Separaation seurauksena voi olla segregatio eli rotuerottelu, jossa yksilö pyrkii säilyttämään omaa kulttuuri-identiteettiään vetäytymällä suuremmasta yhteisöstä omiksi pienimmiksi ryhmiksi tai vastakohtana se, että suuremmat yhteisöt pakottavat pienemmät ryhmät pysymään omissa oloissaan. Vieraantumista ja oman identiteetin häviämistä kuvaa marginalisaatio, jossa ryhmät eivät ole kulttuurisessa tai psykologisessa kontaktissa omaan kulttuuriin eikä suurempaan yhteisöön. Ei voida sanoa, ettei kulttuuria ole lainkaan, vaan pikemminkin nähdään, että kulttuuri on epäjärjestyksessä ja se ei ole tukena yksilön pyrkimyksessä sopeutumiseen. (Berry & Uichol, 1988, s. 211–212.)

Tämän teorian mukaan akkulturaatio siis johtaa kulttuuriin ja psykologisiin muutoksiin, mutta muutosten laajuus vaihtelee suuresti muun muassa yksilön tai ryhmä henkisen hyvinvoinnin perusteella. Voi olla, että yksilöllä, jolla on heikompi mielenterveys, on taipumus päätyä marginalisaatioon helpommin kuin integraatioon, tai että ympärillä oleva yhteisö saa hyvinvoivankin yksilön ajautumaan marginalisaatioon. On huomattava, että koska kaikki ihmiset akkulturoivat eri tavoin, akkulturaatio ja mielenterveyden suhde ei ole yksiselitteinen. (Berry & Uichol, 1988, s. 213.) Berry ja Uichol esittävät teoriansa kuviossa, jossa nähdään kulttuuristen ja psykologisten muutosten suhde akkulturaatioon vaiheisiin ja ilmenemismuotoihin. (LIITE 2.)

Kaavion vaaka-akselilla nähdään akkulturaatioprosessin vaiheet ja ilmenemismuodot aikajärjestyksessä, ja kaavion pystyakselilla kulttuuristen ja psykologisten muutosten laatu. Sopeutumista kuvaavat kolme ilmenemismuotoa: assimilatio, integraatio ja separatio. Marginalisaatio aiheuttaa yksilölle kriisitilanteen, jolle on tavanomaista heikko henkinen hyvinvointi. Sopeutumismuodoista separaatiolle heikko mielenterveys saattaa olla myös tavanomaista, koska se kuvastaa konfliktia ja vastustusta ryhmien välisille suhteille. Henkisen hyvinvoinnin kannalta ideaalisin tilanne on integraatio, jossa kahden kulttuurin yhdistyminen yksilön kulttuuri-identiteetiksi saattaa tarjota parhaiten tukea antavan sosio-kulttuurisen pohjan henkiselle hyvinvoinnille. (Berry & Uichol, 1988, s. 213–214.)

Liebkind (1988) tuo esille akkulturaatioon yksisuuntaisena prosessina, joka on "enemmistö-kulttuurin sanelemaa 'kulttuurivaihtoa' kahden kulttuuriryhmän välillä" (Liebkind, 1988, s.

49). Tällainen prosessi saattaa Liebkindin mukaan aiheuttaa vähemmistöryhmissä vaatimuksia oman kulttuurinsa säilyttämisestä tuen ja eristämisen turvin. Onkin huomattava, että vaikka jokaisessa kulttuuriryhmässä on "yhtä paljon" kulttuuria, valtaerot ovat erilaiset ja sen vuoksi kulttuurien kohtaaminen ei tapahdu tasavertaisuuden pohjalta. (Liebkind, 1988, s. 48–49.)

Toisin kuin Berryn ja Uicholin teorian mukaan, jossa assimilaatio on yksi akkulturaatioprosessin vaihe, Liebkind erottaa assimilaation ja akkulturaation toisistaan. Liebkind määrittää assimilaation tarkoittavan tietyn kulttuuriryhmän täydellistä sulautumista enemmistöryhmään, samoin kuin Berry ja Uichol, mutta ongelmana on Liebkindin mielestä yleinen virheellinen oletamus, että assimilaatio on akkulturaation luonnollinen seuraus. Akkulturaatio ja assimilaatio täten edustavat kahta eri prosessia, eikä assimilaatio automaattisesti ole seuraus akkulturaatiosta. Liebkind viittaa Tesken ja Nelsonin (1974) vertailuun, joka pyrkii selittämään akkulturaation ja assimilaation erot. Vertailussa selitetään, miksi jotkut kulttuuriryhmät poikkeavat kulttuurienemmistöstä vähän ja joita enemmistöryhmä hyväksyy säilyttäen silti omaa kulttuuri-identiteettiään. (Liebkind, 1988, s. 48–50.)

Akkulturaatio:	Assimilaatio:
1) dynaaminen prosessi	samoin
2) käsiteltävissä yksilö- tai ryhmätasolla	samoin
3) edellyttää ryhmien välistä välitöntä kosketusta	samoin
4) ei edellytä arvojen muuttumista, vaikka arvotkin voivat muuttua	edellyttää arvojen muuttumista
5) ei edellytä yksilöltä viiteryhmän vaihtoa	edellyttää yksilöltä viiteryhmän vaihtoa
6) ei edellytä toisen ryhmän hyväksymistä	edellyttää toisen ryhmän hyväksymistä

Kuvio 3. Akkulturaation ja assimilaation erot

[Teske, R. & Nelson, B. (1974.) Acculturation and assimilation: A clarification. *American Ethnologist*, 1(2), 351–367.]

Akkulturaatioprosessilla ja sen eri vaiheilla on monta eri näkökulmaa ja nimitystä, mutta eri teorioiden välillä voidaan huomata edellisen perusteella myös yhteneväisyyksiä. Akkulturaatio nähdään aina jonkinasteisena pyrkimyksenä sopeutua uuteen kulttuuriin, jonka ilmenemismuotoihin vaikuttavat erilaiset tekijät. Akkulturaatioprosessin tuloksissa kuitenkin nähdään erilaisia vaihtoehtoja ja myös nimitykset saattavat vaihdella eri teorioissa. Esimerkiksi Suomessa integroinnilla tarkoitetaan maahanmuuttajan kotouttamista suomalaiseen yhteiskuntaan riippumatta siitä millaisessa akkulturaation vaiheessa maahanmuuttaja on. Toisaalta integroinnin tavoitteena on se, että maahanmuuttaja säilyttää omaa kulttuuri-identiteettiään ja samalla integroituu osaksi uutta yhteisöään ja suomalaista yhteiskuntaa, mikä on verrattavissa Berryn ja Uicholin teoriaan. Tässä tutkielmassa akkulturaatiolla tarkoitetaan sitä prosessia, jonka maahanmuuttaja kokee muuttaessaan uuteen maahan. Prosessin aikana maahanmuuttaja käy läpi eri vaiheita, joiden vahvuus ja kesto riippuvat eri tekijöistä. Akkulturaatio on siis yksilötasolla tapahtuvaa "kulttuurivaihtoa".

2.4 Maahanmuuttajan kotouttaminen

Kansainvälisesti maahanmuutto on sosiaalipoliittinen kysymys, josta jokainen maa on omalla vastuulla. Maahanmuutolla on valtava vaikutus maiden väestörakenteeseen, kulttuuriin ja talouteen. Yhdysvaltojen ja Euroopan päättäjät ovatkin luonnehtineet maahanmuuttoa yhtenä valtioidensa suurimmista sisäpoliittisista haasteista ja ongelmista. (Meyers, 2004, s. 1, 199.) Siitä on tullut yksi kiistanalaisimmista kysymyksistä politiikassa maailmanlaajuisesti. Vastaanottavan maan suhtautuminen maahanmuuttoon riippuu paljolti siitä, nähdäänkö maahanmuutto tuloksena, johon maahanmuuttajan on itsenäisesti päästävä, vai prosessina, jossa vastaanottava maa on tukena maahanmuuttajan kohtaamissa haasteissa. Näkemyksellä maahanmuuttoa ja sitä kautta maahanmuuttajaa kohtaan on suuresti vaikutusta kotoutumisprosessin käynnistymiseen ja luonteeseen. (Landis, 2011, s. 333–334.)

Maahanmuuttajan saapuessa uuteen maahan alkaa kotoutuminen, jolla tarkoitetaan maahanmuuttajien osallistumista poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan ta-

savertaisina jäseninä, joita koskevat samat säännöt, velvollisuudet ja oikeudet kuin kaikkia yhteiskunnan jäseniä. Maahanmuuttajat pyritään integroimaan uuden asuinmaan yhteiskunnalliseen järjestelmään kuitenkin siten, että he säilyttävät oman etnisen taustansa omaamalla mahdollisuuden omankieliseen koulutukseen, kulttuuriin ja kieleen. Kuitenkaan kaikkea toiseen kulttuuriin kuuluvaa, kuten ihmisoikeuksia tai ihmisarvoa loukkaavia kulttuurikäytäntöjä, ei välttämättä voida hyväksyä. (Talib 2005, s. 14.)

Suomessa maahanmuuttajan kotouttamisesta on vuodesta 2012 lähtien huolehtinut Työ- ja elinkeinoministeriö. Kotouttamisella pyritään saattamaan maahanmuuttajat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi niin, että he voivat osallistua yhteiskunnan toimintaan kuten kantaväestökin. Kielen oppiminen kuuluu yhtenä tärkeänä osana kotouttamisprojektiin. Työikäisten maahanmuuttajien kohdalla pyrkimyksenä on, että he pääsevät mukaan työelämään ja että uusi yhteiskunta saa heidän osaamisensa ja koulutuksensa käyttöönsä. Tässä asiassa maahanmuuttajia auttaa Työ- ja elinkeinotoimistot sekä kuntien maahanmuuttotyöntekijät. Kunkin kunnan tehtävänä on järjestää kotoutumista tukevia ja edistäviä toimenpiteitä maahanmuuttajille. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2013.)

Onnistuneen kotouttamisen ominaispiirteenä on, että maahanmuuttaja saavuttaa kantaväestön kanssa tasavertaisen aseman yhteiskunnassa niin oikeuksien kuin velvollisuuksienkin kannalta. Vuonna 2009 Suomessa kehitettiin maahanmuuttajien kotouttamiseen liittyvän kokeilulakihankkeen "Maahanmuuttajien tehokkaan kotouttamisen kolme polkua Osallisena Suomessa", jonka tavoitteena on ottaa maahanmuuttajien erilaiset lähtökohdat huomioon kotouttamistoimenpiteissä. Hankkeen mukaan alkukartoitusten jälkeen kukin maahanmuuttaja ohjataan siihen kotoutumispolkuun, mikä hänen lähtökohtansa huomioon ottaen on hänelle sopivin vaihtoehto. Kotoutumispolkuja on kolme: työmarkkinoille suuntautuvien, erityistukea tarvitsevien sekä lasten ja nuorten maahanmuuttajien polku. (Sisäasiainministeriö, 2009.)

Lasten ja nuorten näkökulmasta katsoen hankkeen toimenpiteitä oppivelvollisille lapsille ja nuorille ovat perusopetukseen valmistavan opetuksen saatavuuden lisääminen tarpeiden mukaisesti, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus, oman äidinkielen opetuksen lisääminen, perusopetuksen lisäopetus, muu kielen opetus tai muut kotoutumista tukevat toimenpiteet, teho-

kas jatkokoulutukseen ohjaus, yhteistyö koulun ja perheen välillä ja kolmannen sektorin rooli. (Sisäasiainministeriö, 2009.)

Jokainen maahanmuuttaja aloittaa kotoutumisprosessin, mutta maahanmuuttajan ympäristössä olevat asiat vaikuttavat siihen, että kotoutuminen ei kulje samoja reittejä kaikilla ihmisillä. Erityisesti lasten ja aikuisten kotoutumisprosessi voi olla hyvinkin erilainen, sillä lapset käyvät prosessin läpi koulun ja aikuiset kodin kautta. Sen vuoksi erilaiset kotoutumispolut ovat tärkeitä, jotta erilaiset lähtökohdat otetaan huomioon kotouttamistoimenpiteissä. Lasten akkulturaatioprosessiin perehdytään seuraavaksi.

2.5 Maahanmuuttajalapsen akkulturaatioprosessi

Jokainen maahanmuuttaja käy jonkinasteisen akkulturaatioprosessin läpi eri tavoin, mutta sen vaiheet ja tulokset riippuvat eri tekijöistä. Koska tämän tutkimuksen kohteena ovat maahanmuuttajalapset ja koska heidän akkulturaatioprosessinsa tapahtuu usein erilaisissa ympäristöissä kuin aikuisten, huomioidaan seuraavaksi erityisesti lapsen prosessiin liittyviä erityispiirteitä. Tämän tutkimuksen kannalta olennainen näkökulma on akkulturaatioprosessin ilmeneminen kouluympäristössä, mikä otetaan erityisen huomion kohteeksi tässä tutkielmassa.

Sam ja Berry (2009) tuovat esiin maahanmuuttajaperheiden lasten ja nuorten akkulturaatioprosessiin liittyvän näkökulman, jonka mukaan erityisesti lapset ja nuoret ovat haavoittuvaisia akkulturaation tuomiin sopeutumisongelmiin. Sosiodemograafisten ja psykososiaalisten tilanteiden vuoksi maahanmuuttajalapset ja -nuoret kokevat akkulturaatioprosessissa ”tuplavaaran” (*double jeopardy*), joka viittaa siihen, että yleisten maahanmuuttajien kokemien riskien lisäksi lapsi tai nuori saattaa kohdata ylimääräisiä riskejä liittyen psykososiaalisten tilanteiden välisiin vuorovaikutuksiin sekä heidän ikäänsä ja kehitysvaiheeseensa. (Sam & Berry, 2009, s. 191.) Tutkimusten mukaan ikä vaikuttaa lasten ja nuorten kohdalla niin, että lasten akkulturaatioprosessi edistyi helpommin nuorempina kuin murrosiän jälkeen. (Liebkind, 1994, s. 235.)

Clayton (2003) on myös listannut ongelmia, joita maahanmuuttajalapset kokevat maahanmuuttoprosessin aikana. Ensinnäkin, lapset eivät pysty useinkaan vaikuttamaan lähtöpäätökseen ja sitä kautta he eivät osaa ennakoida lähtöä. Yllättävä muutto aiheuttaa lapselle pelkoa tietämättömyydestä ja huolta kaiken tutun ja turvallisen jättämisestä taakse. Toiseksi, koska lapsen akkulturaatioprosessi kulkee eri reittiä kuin vanhempien, ja koska lapsen sopeutuminen tulisi tapahtua huomattavasti nopeammin kuin vanhempien, koulun aloitus uudessa maassa pakottaa lapsen käsittelemään suuren määrän tuntemattomia asioita lyhyessä ajassa. Uusi kieli ja kulttuuri, uudet ihmiset ja uusi koulujärjestelmä tulevat kaikki samalla kerralla lapselle käsiteltäväksi. Kontaktien luominen edellyttää kielen osaamista. Kolmanneksi, niin aikuisille kuin lapsillekin kohdemaan vastaanoton luonne merkitsee paljon. Vastaanoton ollessa lämmin ja hyvähenkinen akkulturaatio on luontaista, mutta jos vastaanotto on epäystävällistä tai vihamielistä, akkulturaatio on vaikeaa tai jopa mahdotonta. Neljänneksi Clayton ottaa esille opettajan ja opetustyylin merkityksen lapsen akkulturaatioprosessissa. Opettajan heikko tietämys maahanmuuttajalapsen kulttuurista ja sen luonteesta voi aiheuttaa väärinymmärryksiä ja turhautumista. Tärkeimpänä ongelmia ehkäisevänä asiana Clayton mainitsee sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset suhteet, jotka voivat saada parhaimmillaan aikaan terveen ja tasapainoisen akkulturaatioprosessin. (Clayton, 2003, s. 136–143.)

Maahanmuuttajaoppilaan aloittaessa koulun, hänestä tulee osa muuta oppilasryhmää. Szczepeński (1970) kuvailee ensikohtaamista *tilakontaktiksi*, jolloin yksilö ensin huomaa muut ihmiset ympärillään, jonka jälkeen paikantaa itsensä tilassa ja tulee tietoiseksi muiden ihmisten läsnäolosta. Yksilö ymmärtää, että muiden ihmisten läsnäololla on hänelle merkitystä: he tulevat vaikuttamaan yksilön toimintaan ja yksilö tulee olemaan heistä riippuvainen. Tämä on perustana ihmisten välisten sosiaalisten suhteiden syntymiselle. Toisessa vaiheessa luodaan ihmisten välille *psykykinen kontakti*, jonka avulla yksilö luo sosiaalisia siteitä muihin ihmisiin. (Szczepeński, 1970, s. 142–147.)

Maahanmuuttajaoppilaiden väliset suhteet voivat olla elintärkeitä yksilölle, sillä psykykinen kontakti voi muuttua *psykykiseksi yhteydeksi* (Szczepeński, 1970, s. 147), jolloin maahanmuuttajaoppilaat voivat kehittää keskinäistä toveruutta ja sympatiaa sekä tunnekiintymystä, ja sitä kautta olla edellytyksenä yksilön hyvinvoinnin kehitykselle (Matinheikki-Kokko, 1994, s. 89).

Maahanmuuttajalapsi samaistuu helposti muihin etnisesti erilaisiin oppilaisiin, ja saa heidän kautta itselleen niin henkilökohtaisia kuin sosiaalisiaakin voimavaroja (kuten itsetunnon kehittäminen ja yhteisön tuki). Niiden avulla maahanmuuttajalapsen on helpompi selviytyä uuden kulttuurin aiheuttamista vaatimuksista ja paineista (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo, 2001, s. 140). On selvää, että maahanmuuttajan muuttaessa toiseen maahan hän menettää useita elämänsä keskeisiä rooleja ja inhimillisesti korostaa jäljellä olevia rooleja uudessa maassaan (Pehkonen, 2006, s. 70). Sitä kautta kulttuurin, uskonnon tai ylipäätänsä saman kokemuksen jakaneiden ihmisten merkitys korostuu maahanmuuttajalapsen elämässä.

Perheen tärkeys maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessissa on merkittävä. Oppilaat tulisi aina nähdä oman kulttuurin ja perheensä jäsenenä, sillä kulttuurisidonnaisuudet voidaan perheen kautta nähdä selvemmin kuin yksilöiden. Sen takia maahanmuuttajaoppilaan perheisiin tulisi olla kiinteästi yhteydessä oppilaan koulunkäyntiin liittyen. (Matinheikki-Kokko, 1994, s. 104–105.) Opettaja voi perheen ja sisarusuhteiden kautta oppia ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja akkulturaatioprosessia paremmin.

Maahanmuuttajien koulussa kohtaamia vaikeuksia pyritään alkuvaiheessa helpottamaan sijoittamalla heidät luokkamuotoiseen erityisopetukseen. Maahanmuuttajaoppilas, jolla on erityisopetuksen tarvetta kielellisten ja psykologisten vaikeuksien vuoksi, tarvitsee ympärilleen erityisesti psykologisesti turvallisen ilmapiirin. Yleisopetuksen suuret opetusryhmät ja resurssien puute saattavat olla esteenä oppilaan kokonaisvaltaiselle tukemiselle, ja oppilaan aito kohtaaminen ja vuoropuhelu edellyttävät kiireettömyyttä, jolle yleisopetuksessa ei välttämättä ole aikaa. Luokkamuotoinen erityisopetus tai -koulu voi olla oppilaan kannalta sopiva paikka, jos oppilas tarvitsee yksilöllistä tukea. (Laaksonen & Klemelä, 2004, s. 191–207.) Aihetta on tutkittu Suomessa hyvin vähän, sillä nykymuodossaan maahanmuuttajien erityisopetus on ollut lyhyen aikaa.

Maahanmuuttajien koulussa kohtaamia vaikeuksia lisää se, että suurimmalla osalla oppilaista fyysinen ikä on heidän luokkatasoaan korkeampi, jolloin jatkuva työskentely hieman tai jopa huomattavasti nuoremman tai vanhemman vertaisryhmän kanssa voi aiheuttaa ongelmia maahanmuuttajaoppilaille. Toiseksi, vaikeudet yleisopetuksessa lisääntyvät erityisesti suomen

kielen osaamattomuuden ja keskittymisvaikeuksien takia, sillä maahanmuuttajaoppilaat eivät koe saaneensa riittävästi tukea suomen kielessä. Kolmanneksi, maahanmuuttajaoppilaat kokevat usein jäävänsä täysin heitä koskevien opetusjärjestelyiden tai oppimisympäristöön liittyvien päätösten ulkopuolelle. Toisaalta luokkamuotoinen erityisopetus koetaan positiivisena koulumuotona, missä kouluviihtyvyys, oppimistulokset ja keskittymiskyky paranevat tutkimusten mukaan lähes jokaisella oppilaalla. (Laaksonen & Klemelä, 2004, s. 207–209.)

Sosiaaliset suhteet, sosiaalinen aktiivisuus sekä tunne siitä, että oppilas on osa yhteiskuntaa, helpottavat maahanmuuttajan akkulturaatioprosessia (Pehkonen, 2006, s. 37–38). Oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia osallistua, oppia kieltä ja luoda suhteita, joiden kautta hän kokee itsensä hyväksytyksi (Pehkonen, 2006, s. 37–38) ja pääsee sitä kautta kehittämään omaa identiteettiään. Maahanmuuttajaoppilaan identiteetin tukeminen koulumaailmassa onkin sopeutumisen edellytys, sillä identiteetti on vahvasti sidoksissa oman erilaisuuden arvostamiseen ja hyväksymiseen osaksi yhteiskuntaa (Matinheikki-Kokko, 1994, s. 110). On selvää, että maahanmuuttajalapsen käyvät erilaisen akkulturaatioprosessin läpi kuin aikuiset maahanmuuttajat. Lapsi käy prosessin läpi erilaisessa ympäristössä kuin aikuinen, ja lapsi ei välttämättä ole tietoinen kaikista asioista, jotka ovat vaikuttaneet maahanmuuttoon. Epätietoisuuden ja mahdollisen pelon vallassa lapsi joutuu itse käymään läpi asioita mielessään. Perheyhteisyys on korvaamaton edellytys maahanmuuttajaoppilaan hyvinvoinnille, mutta on tärkeää, että myös opettaja ja koulu ovat olennaisessa osassa maahanmuuttajalapsen prosessin aikana, sillä suurin osa sopeutumiseen johtavista tekijöistä tulee juuri koulumaailmasta.

2.6 Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen järjestäminen suomalaisessa alakoulussa

Ulkomailta muuttavat oppilaat tulevat maahan monista eri syistä ja heidän koulutustaustansa ja opetuksen tavoitteensa ovat usein hyvin erilaiset. Jokaiselle oppilaalle pyritään kuitenkin järjestämään hänen tasonsa mukaista opetusta. Maahanmuuttajaoppilaat pyritään sijoittamaan heidän ikä- ja taitotasoaan vastaavaan luokkaan, ottaen huomioon muun muassa koulujen tarjoamat vieraskieliset luokat, omakieliset opetusryhmät sekä koulun kokemus maahanmuutta-

jaoppilaiden opetuksessa. Tärkeää maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämisessä on, että oppilas saa valmiudet hakeutua jatkossa muiden mukana jatkokoulutukseen ja että hänen kasvuaan ja persoonallisuuttaan tuetaan siten, että hänelle kasvaa vahva identiteetti ja itsetunto. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 36.)

Maahanmuuttajaoppilaiden osuus on kasvussa Suomen peruskouluissa, ja joissakin suurimpien kaupunkien kouluissa maahanmuuttajia saattaa olla jo enemmän kuin suomalaisia oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaat tulevat noin 80 eri maasta ja edustavat noin 60 eri äidinkieltä. Puolet heistä sijoittuu Uudenmaan maakunnan alueelle. Oppilaiden taustoista riippuen koulutustasot ja kielitaidot ovat hyvinkin vaihtelevia. (Opetushallitus, 2011.) Oppilaat pyritään sijoittamaan kouluun peruskoululain 35 §:n mukaisesti, jonka mukaan Suomessa asuvalla oppivelvollisuusikäisellä ulkomaan kansalaisella on oikeus käydä peruskoulua tai saada muulla tavoin järjestettyä peruskouluopetusta vastaavaa opetusta. Sama oikeus on myös ulkomailla asuvalla lapsella, jolloin opetus tulee järjestää opetusministeriön määräämin ehdoin. (Peruskoululaki 1983.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS, 2004) mukaan ” opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi” (POPS, 2004, s. 36). Opetuksen tavoitteena on, että oppilaan erityisjärjestelyt, koskien suomi tai ruotsi toisena kielinä -opetusta, oman äidinkielen opetusta sekä erityistä valmistavaa opetusta, muuttuisivat opetussuunnitelman osalta vähitellen osaksi normaalia opetusjärjestelyä (Opetushallitus, 2011).

Oppivelvollisuus- tai esiopetusiässä oleville maahanmuuttajalapsille, joilla ei vielä ole riittävä suomen tai ruotsin kielen taitoa, voidaan antaa perusopetukseen valmistavaa opetusta. Opetusta annetaan perusopetuksen oppiaineissa oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti mukaillen perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opinto-ohjelmassa otetaan huomioon oppilaan ikä, taustat ja oppimisvalmiudet. Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan lähinnä ikätasoaan vastaaviin perusopetuksen ryhmiin. Integroinnin tavoitteena on edistää oppiaineen sisällön omaksumista, mutta ennen kaikkea kotoutumista ja sosiaalisen kielitaidon kehittymistä. (Nissilä, 2009, s. 8–9.) Opetusta annetaan noin yhden lukuvuoden ajan, mikä tarkoittaa 6–10 -vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000

tuntia opetusta. Oppilas voi kuitenkin siirtyä perusopetusryhmään aiemmin, jos hän pystyy seuraamaan opetusta. Valmistavaa opetusta voidaan opettaa myös yhdelle maahanmuuttajaoppilaalle. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, s. 4.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan "oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame, opetetaan suomea toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan." Oppilaan opetussuunnitelmassa päätetään opetuksen laajuudesta, mutta vuosiviikkotunneiltaan se vastaa suomi äidinkielenä -opetusta. Oppimäärän tavoitteet eroavat kuitenkin suomi äidinkielenä -oppimäärästä, ja lähtökohtana on toisen kielen oppijan oppimistilanne: oppiminen tapahtuu suomenkielisessä ympäristössä, jossa hänelle kehittyy vähitellen monipuolinen suomen kielen taito oman äidinkielen rinnalle. Keskeisenä tavoitteena onkin, että "oppilas saavuttaa perusopetuksen loppuun mennessä mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pysyy opiskelemaan täysipainoisesti kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja että hänen on mahdollista jatkaa opintojaan perusopetuksen jälkeen." Opetuksessa pyritään elinikäiseen oppimiseen siten, että oppilas saavuttaa vähitellen "äidinkielisten veroisen suomen kielen taidon" ja siten tasavertaiset mahdollisuudet vaikuttaa ja toimia suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomi toisena kielenä -opetus yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa rakentaa pohjaa oppilaan toiminnalliselle kaksikielisyydelle ja vahvistaa täten oppilaan monikulttuurista identiteettiä. (POPS, 2004, s. 62.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen ohessa maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opetus tukee oppilaan ajattelun sekä viestinnän, itseilmaisun ja kielenkäyttötaitojen kehittymistä. Opetuksella tuetaan myös sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua, ja tavoitteena on täten vahvistaa suomi toisena kielenä -opetuksen ohella oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle ja monikulttuurisuudelle. (Nissilä, 2009, s. 10–11.) Äidinkielen tehtävänä on saada oppilaat etenkin kiinnostumaan omasta äidinkielestään, jotta peruskoulun jälkeenkin oppilas jatkaisi oman äidinkielen käyttöä ja kehittämistä sekä oppilas oppisi arvostamaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan (Ikonen, 2005, s. 17) integraatio-mallin tavoitteiden mukaisesti. Oman äidinkielen opetus ei kuitenkaan ole aina itsestäänselvyys, sillä opetus voidaan järjestää vasta, kun ryh-

mään kuuluu vähintään neljä oppilasta. Ongelmana on usein se, ettei kunnassa välttämättä ole löydetty kielen opettajaa tai ettei saman kielen puhujia ole kunnassa tarpeeksi. (Nissilä, 2009, s. 11.)

Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista ja tasapainoista kehitystä sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Jokaisen maahanmuuttajaoppilaan taustat ja lähtökohdat ovat erilaisia, mutta tavoitteena onkin, että oppilas integroidaan suomalaiseen kouluun niin, että oppilaalla on samanlaiset mahdollisuudet jatkokoulutukseen kuin kantaväestöllä. Kaiken tämän tavoitteena on, että maahanmuuttajalapsi integroituu osaksi suomalaista yhteiskuntaa säilyttäen samalla oman taustansa ja kulttuurinsa arvostuksen sekä kehittäen omaa monikulttuurista identiteettiään.

2.7 Monikulttuurinen opetus

Maahanmuuttajien määrän kasvu ja nykytilanne näkyvät opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa suomalaisessa yhteiskunnassa. On huomattu, että tarve ottaa erilaiset etniset ja kulttuuriset ryhmät huomioon opetuksessa on kasvanut. Sen vuoksi kouluissa tulisi antaa koulutusta, jonka tavoitteena olisi lisätä tietoisuutta, vastuuta ja ymmärrystä monikulttuurisuudesta. (Fossi, 1999, s. 177.) Yleisin lähestymistapa on, että monikulttuurinen opetus on kulttuurisesti poikkeuksellisten oppilaiden opettamista. Se keskittyy maahanmuuttajaoppilaiden tehokkaampaan opettamiseen tavoitteenaan kouluvalmiuden edistäminen. (Holm & Zilliacus, 2009, s. 13.)

Vuorovaikutuksellinen lähestymistapa näkee monikulttuurisen opetuksen kuitenkin laajemmassa perspektiivissä. Monikulttuurisen opetuksen yhtenä tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään vuorovaikutuksen kautta erilaisia kulttuureja ja sitä kautta myös omaa kulttuuriaan paremmin. (Holm & Zilliacus, 2009, s. 13.) Ihmiset, jotka katsovat maailmaa vain oman kulttuurinsa näkökulmasta, eivät kykene täysin näkemään kokonaisuutta sekä kadottavat tärkeitä ja oleellisia osia maailmankuvastaan. Myös ymmärrys omaa käyttäytymistä ja taustaa kohtaan

kasvaa, kun niitä pystyy tarkastelemaan eri kulttuurien ja maailmankatsomuksen kautta. Yhtenä monikulttuurisen opetuksen tavoitteena Banks listaa myös syrjimyksen vähentämisen erilaisia etnisiä ryhmiä kohtaan. Hänen mukaansa olisi tärkeää myös säilyttää eri kulttuurien ominaiset piirteet vallitsevan kulttuurin rinnalla, sillä usein on käynyt niin, että toisesta kulttuurista tullut oppilas on alkanut peitellä omaa kulttuuriaan ja omia etnisiä piirteitään sulautuakseen paremmin vallitsevaan kulttuuriin. (Banks, 1994, s. 1–3.)

Monikulttuurinen opetus määritellään sellaiseksi opettamisen ja oppimisen lähestymistavaksi, jonka pohjana ovat demokraattiset arvot ja vakaumukset ja joka pyrkii edistämään kulttuurista monimuotoisuutta. Hänen mukaansa tavoitteet voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: monikulttuurinen opetussuunnitelma, ihmisen kehityskulku tulla monikulttuuriseksi, pyrkimys oikeudenmukaisuuteen sekä sitoutuminen taistella ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan. Hänen mukaansa tavoitteena ei ole kulttuurinen sulautuminen (*assimilation*) – ”melting pot”, vaan monimuotoisuus, joka on ideaalinen tilanne oikeudenmukaisuuden ja keskinäisen kunnioituksen kannalta. (Bennett, 1995, s. 13.)

Banks ja Banks (1997) painottavat monikulttuurisen opetuksen uudistamisen pyrkimystä ja prosessia, jossa tasa-arvoisuus on kaiken perustana. Tavoitteena on muuttaa ”kasvatustilojen” rakenteet sellaisiksi, missä sukupuolella, etnisyydellä tai erityistarpeilla ei ole merkitystä vaan kaikilla on tasavertainen mahdollisuus oppia ja menestyä. Vaikka tarkoituksena on luoda laaja-alainen ja monimuotoinen kasvatus, ongelmana kuitenkin on se yleinen oletamus, että monikulttuurista opetusta voi tapahtua vain yhteiskunnallisten oppiaineiden kautta eikä esimerkiksi matematiikan opettamisen avulla. Monikulttuurinen opetus tuleekin määritellä ja ymmärtää huomattavasti laajemmin niin, että opettajat voivat käyttää sitä asianmukaisesti sekä omien kykyjensä ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan, kunhan opetuksen taustalla ovat tavoitteet. Banks ja Banks luettelevat tavoitteiksi viisi eri osa-aluetta (vrt. Bennettin neljään): sisältöjen integroiminen, tiedon rakentaminen, ennakkoluulojen vähentäminen, tasavertainen kasvatus sekä täysivaltainen koulukulttuuri ja sosiaalinen rakenne. (Banks & Banks, 1997, s. 20–21.)

Monikulttuurinen opetus tulisi nähdä potentiaalisena ratkaisuna tiettyyn ongelmaan eikä niinkään ongelmana, joka tulisi ratkaista. Monikulttuurinen opetus on parhaimmillaan silloin, kun kaikki kulttuuriryhmät otetaan siinä huomioon – ei siis vain kulttuurienemmistöt vaan myös kulttuurivähemmistöt. Tavoitteena on kehittää suhteita sekä omaan kulttuuriin että muihin kulttuureihin. (Verne, 1987, s. 30.)

Verratessa kansainvälisiä näkökulmia suomalaisiin voidaan huomata selkeitä yhteneväisyyksiä. Matinheikki-Kokko (1999) listaa monikulttuurisen opetuksen edellytyksiä, joista ensimmäisenä on se, että yhteistä monikulttuurisuutta koskevaa filosofiaa ja siihen perustuvaa käytännön opetusta seuraisi sekä koulu että koko vastaanottava yhteiskunta. Toisena edellytyksenä on, että kaikille tarjottaisiin tasavertaiset mahdollisuudet menestyä koulussa. Hän painottaa erityisesti maahanmuuttajien tilannetta suomalaisessa koulussa. Kolmantena edellytyksenä onkin se, että suomalaisten keskinäisiä suhteita ja myönteisiä vuorovaikutuksia edistettäisiin kouluissa. Tämä edellyttäisi maahanmuuttajiin kohdistuvaan rasismiin tai syrjintään puuttumista sekä niiden vastustamista. Neljäntenä edellytyksen pidetään opettajien ja muun henkilökunnan monikulttuurisen kompetenssin kehittämistä siten, että maahanmuuttajien koulutustarpeisiin pystyttäisiin vastaamaan. Kompetenssi sisältää sekä yhteiskunnallista että kulttuurista tietoisuutta ja opettajan taitoa. (Matinheikki-Kokko, 1999, s. 10–12.)

Monikulttuurisen opetuksen tavoite on siis edistää yksilöiden samanarvoisuutta, inhimillistä arvokkuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Lisäksi sen tulisi pyrkiä edistämään sosiaalista tasa-arvoa ja kulttuurista moniarvoisuutta tekemällä uudistuksia koulujärjestelmään tutkimuksen tuoman tiedon pohjalta. (Talib, Löfström & Meri, 2004, s. 19.) Monikulttuurisessa koulussa tulisi vallita suvaitsevainen ilmapiiri, jossa otetaan huomioon eri kulttuureista tulleiden oppilaiden erilaiset tarpeet sekä arvostetaan eri kulttuurien aikaansaamaa moninaisuutta kouluympäristössä. Monikulttuurisuus on toimintaa ohjaava periaate, ei vain teema, jota silloin tällöin toteutetaan. (Ikonen, 1994, s. 98.)

Monikulttuurisuusopetus kouluissa lisää tietoisuutta ja ymmärrystä monikulttuurisuudesta, ja sen avulla oppilaiden maailmankuva avartuu. Monikulttuurisuus on teema, joka ohjaa opetusta ja oppimista, ja sitä kautta on osaltaan vaikuttamassa maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatio-

prosessiin. Seuraavassa luvussa määritellään käsitteitä käsitöiden ja käsillä tekemiseen liittyen. Käsillä tekeminen on osa opetussuunnitelmaa suomalaisessa alakoulussa ja siten kuuluu myös maahanmuuttajien opetukseen. Lopuksi pohditaan käsillä tekemistä maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin vaikuttavana tekijänä.

3 KÄSITYÖ YLEISSIVISTÄVÄSSÄ KASVATUKSESSA

Käsityön valmistukseen vaikuttaa sen tekijän persoonallisuus, jota tarkastellaan hänen ympäristönsä muodostamaa taustaansa vasten. Anttilan (1996) määritelmän mukaan ihmisen kokonaispersoonallisuuteen kuuluu hänen maailmankuvansa, elämäntyyliinsä ja minäkäsityksensä, joiden pohjalta muodostuvat hänen arvonsa. Arvot ja tyyli määräävät sen, miten ihminen toimii ja millainen on hänen tunne-elämänsä. Toiminnan tason määrittävät puolestaan aistit ja motoriikka, joiden avulla hän saa tietoa ympäröivästä maailmasta ja jotka vaikuttavat myös käsityöllisiin suoriutuksiin. (Anttila, 1996, s. 31–32.) Käsillä tekeminen on kokonaisvaltaista toimintaa, johon vaikuttavat monet eri osa-alueet ihmisen persoonallisuudesta ympäröivään maailmaan.

Käsillä tekemisellä voidaan toteuttaa omaa persoonaa, kun käsityöllinen toiminta on luovaa ja tapahtuu omista lähtökohdista. Tällöin itsensä tunteminen kehittyy ja motivaatio kasvaa (Heikkilä, 1987, s. 31–34). Luova käsityö kehittää itseilmaisukykyä ja käsillä tekeminen yleisesti niin tiedollisia, asenteellisia kuin motorisia osa-alueita sekä ihmistä kokonaispersoonallisesti (Heikkilä, 1987, s. 93–110). Tämän perusteella käsitöillä on vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin. Käsillä tekemiseen ihmisen hyvinvointia edistävänä tekijänä sekä luovan tekemisen prosesseja ja sen vaikutuksia hyvinvointiin tarkastellaan seuraavaksi muutamien käsitteiden määrittelyjen kautta.

3.1 Käsityön käsitteen määrittely

Anttilan (1996) mukaan käsillä tekemisen käsitettä voi tarkastella tutkimuksen kannalta, jolloin käytetään termiä käsityötiede. Se on monitieteinen tieteenala, jossa korostuu käsillä tekemisen merkitys ihmisen esteettiselle kokemusmaailmalle sekä hyvinvoinnille. Käsityötiede on myös kulttuurisesti sekä ympäristöllisesti merkittävä tieteenala. (Anttila, 1996, s. 38.)

Käsityö voidaan määrittää tarkoittavan kaikkea käsillä tekemistä, mutta sen voi määrittää tarkoittavan myös oppiainetta käsityö. Kun käsityö määritellään tällä tavoin, sen tuottaminen ei ole riippuvainen käytettävistä materiaaleista, tuottamistekniikoista tai työskentelyvälineistä. Oppiaineena käsityötä ei siis voi määritellä tuottamistapojen mukaan taidekäsityöksi tai perinteiseksi käsityöksi. Käsityökasvatus tarkoittaa toimintaa, jossa tuotetaan esineitä erilaisia materiaaleja, toteuttamistekniikoita ja työvälineitä käyttäen. (Suojanen, 1993, s. 13–14.)

Käsityökasvatuksessa tausta-ajatuksena toimii käsityön didaktiikka, joka on käytännönläheistä ja jossa käsillä tekeminen tapahtuu kasvatus- ja opetustarkoituksessa. (Suojanen, 1993, s. 13–14.) Heikkilä (1987) on määrittänyt käsityökasvatuksen seuraavanlaisesti: "...yhdistetään kaksi käsitettä kasvatus ja käsityö käsityökasvatukseksi, jolla tarkoitetaan sellaista kasvatettavaan kohdistuvaa mutta kasvatettavan ehdoilla toimivaa vaikutusta, että hänessä syntyy tavoitehakuista, avointa ja ongelmakeskeistä, yleensä konkreettiseen tuottamiseen suuntautunutta kokonaispersoonallista muutosprosessia" (Heikkilä, 1987, s. 90). Heikkilän määritelmässä puhutaan kokonaispersoonallisesta muutosprosessista, joka tarkoittaa, että käsityöprosessi toimii koko persoonan alueella. Näitä alueita ovat kognitiivinen, affektiivinen ja psykomotorinen persoonallisuuden alue. Käsityökasvatuksessa kiinnitetään huomiota myös henkilön aikaisempien elämysten, kokemusten ja tunteiden yhdistämiseen tämänhetkiseen todellisuuteen. Tästä katsotaan syntyvän käsitöiden omaperäiset ratkaisut. Käsityöllinen toiminta johtaa tiedolliseen, asenteelliseen ja toiminnalliseen muutosprosessiin, joka käsitetään uuden oppimisprosessiksi. Käsityökasvatuksessa vaikuttavina tekijöinä ihmisten lisäksi on ympäröivä todellisuus kuten kulttuuri, käsityökulttuuri, materiaalit, tekniikat ja työvälineet. (Heikkilä, 1987, s. 90–91.)

Käsityökasvatuksen opetus liittyy yleensä tietyn koulumuodon opetussuunnitelmaan (Suojanen, 1993, s. 14). "Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihinsa että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin" (POPS, 2004, s. 242). Käsityökasvatuksen tarkoituksena peruskoulun vuosiluokilla 1-4 on kehittää oppilaiden käsityötietoja ja -taitoja sekä ohjata heitä vastuuntuntoiseen ja laatutietoiseen materiaalien, työvälineiden ja työtapojen käyttöön. Oppilaita ohjataan käyttämään erilaisia työvälineitä ja koneita turvallisesti ja vastuuntuntoisesti sekä kehittämään heidän ongelmanratkaisukykyään sekä itsenäisessä että ryhmätyöskentelyssä. Käsityökasvatuksella pyritään motivoimaan oppilaita käsillä tekemiseen ja antamaan innostavia kokemuksia, jotta oppilaille syntyisi myönteinen asenne työn tekemistä kohtaan. Vuosiluokilla 5-6 käsityökasvatuksella pyritään ohjaamaan oppilaita itsenäisempään päätöksentekoon materiaaleja, työvälineitä ja työtapoja valitessaan. Lisäksi heitä ohjataan arvostamaan työn ja materiaalien laatua. Oppilaille opetetaan yhteisesti sekä teknisen käsityön että tekstiilityön oppiainesisältöjä, mutta heillä on myös mahdollisuus valita kiinnostuksensa mukaisesti toinen näistä kahdesta vaihtoehdosta. (POPS, 2004, s. 242–244.)

Käsillä tekemisessä olennaisena osana ovat käsitteet produkti ja prosessi. Produkti tarkoittaa jonkin toiminnan lopputulosta eli tuotosta. Produkti voi olla konkreettinen esine tai se voi olla myös käsityöllisen suunnittelun ja valmistuksen tuloksena syntynyt luonnos. Tuotos voi olla siis toiminnan lopputulos, mutta tuote tarkoittaa konkreettista esinettä. Prosessi tarkoittaa tapahtumaketjua, joka voi olla ulkoista toimintaa ja jota voidaan tarkkailla, tai se voi olla eräänlainen ihmisen sisäinen kehityskulku ja se voi tapahtua huomaamatta. Prosessissa voi myös yhdistyä nämä molemmat muodot. (Suojanen, 1993, s. 15–16.)

Anttila (1996) tarkastelee käsityötä prosessina, korostaen sen suunnittelu- ja valmistusprosessia. Hänen mukaansa käsityön, eli produktin aikaansaamiseksi käsityön tekijä käy läpi työn suunnittelu- ja valmistusprosessin, jossa virittyvät tekijän persoonallisuuden eri osa-alueet sekä kognitiiviset, sensomotoriset, sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Prosessissa työn toteuttaminen voi tapahtua joko soveltamalla tunnettuja ratkaisuja tai etsimällä uusia toteuttamisrat-

kaisuja, jolloin vaaditaan luovaa ongelmanratkaisua. Käsityöllinen prosessi on sidoksissa vallitsevan kulttuurin traditioon, arvoihin ja sen muotokieleen. Syntynyttä tuotosta arvioidaan ympäristön taloudellisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden mukaan. Muita arviointikriteereitä ovat taloudellisuus, eettisyys, sosiaalisuus, tekniset asiat, tarkoituksellisuus, muoto ja ulkonäkö sekä perinteikkyyys tai toisaalta vallitsevan muodin vastaavuus. Tekijän itsensä arvioitavaksi jää, kuinka paljon tuote tuottaa hänelle henkistä tai sensomotorista mielihyvää. (Anttila, 1996, s. 32–33.)

Käsillä tekeminen vaikuttaa monipuolisesti ihmisen kehitykseen ja oppimiseen. Käsityöt vahvistavat muun muassa kulttuurin ymmärtämistä ja sen tuntemista kun tutustutaan suomalaiseen käsityöperinteeseen. Tämä vahvistaa kansallista itsetuntoa. Vieraan kulttuurin käsityöperinne opettaa kansainvälistä ymmärrystä ja auttaa kehittämään kansainvälistä yhteistyötä. Käsillä tekemisen avulla opitaan sekä hyödyntämään että arvostamaan luontoa, kun tutustutaan erilaisiin materiaaliin, työvälineellisiin ja työtekniillisiin ratkaisuihin. Erilaiset lähestymistavat käsityön toteutukseen auttavat työntekijää tiedostamaan omat mahdollisuutensa vaikuttaa luonnonvarojen oikeudenmukaiseen käyttöön ja ympäristön hyvinvointiin. Käsillä tekeminen opettaa myös taloudellisten asioiden huomioon ottamista materiaalivalintojen kautta sekä vastuullisuutta tilojen ja töiden kunnossapidon kautta. Käsityöllisessä suunnittelu- ja valmistusprosessissa materiaalien ja työvälineiden taloudellinen käyttö on perinteisesti kuulunut käsillä tekemiseen ja tuottamiseen. (Suojanen, 1993, s. 21–23.)

Käsillä tekeminen ja käsityökasvatus tarkoittavat siis eri asioita. Käsillä tekeminen voi tarkoittaa kaikkea käsillä tekemistä kirjoittamisesta puutöihin. Käsityökasvatus taas on käsillä tekemistä kasvatustarkoituksessa. Yleensä käsityökasvatus liitetään koulun tekstiilityöhön ja puutyöhön. Käsite prosessi on tärkeä käsillä tekemisessä, sillä prosessin aikana tekijä kehittyy ja kasvaa ihmisenä.

3.2 Luova käsityö

Luovuus on inhimillistä ja jokaisella on mahdollisuus toteuttaa itseään luovasti. Luova ihminen on avoin uusille kokemuksille ja kykenee toimimaan ennakkoluulottomasti. (Uusikylä, 2006, s. 5.) Käsillä tekeminen kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti. Sen avulla harjaantuvat niin aistitoiminnot, motoriikka, ongelmaratkaisutaidot, luovuus, itsetunto kuin ilmaisutaidotkin. Karppisen (2006) mukaan tuotteiden valmistamisen ja ongelmanratkaisun lisäksi käsityön tekijä käsittelee tunteitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan suhteessa ympäröivään maailmaan ja lopulta liittää ne osaksi syntyvää käsityöllistä tuotosta. Käsityöllinen prosessi on tärkeä, sillä sen aikana tekijän ymmärrys itsestään ja tietämys omista kyvyistä ratkaista eteen tulevia ongelmia luovalla ja persoonallisella tavalla kasvaa. (Karppinen, 2006, s. 36–38.)

Luovuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä kykyä tuottaa tuotteita, jotka ovat sekä innovatiivisia että relevantteja. Yksilöllisellä tasolla luovuus auttaa ratkaisemaan arkipäivän ongelmia ja yhteiskunnallisella tasolla sen avulla voidaan tehdä uudenlaisia tieteellisiä ja taiteellisia löydöksiä sekä erilaisia keksintöjä. Luovuutta tarvitaan tuottamaan uusia ideoita ja ratkaisuja, jotta pysytään kehityksessä mukana sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. (Sternberg & Lubart, 1999, s. 3.)

Kulttuurien väliset tutkimukset ovat osoittaneet, että luovuus on kulttuurisidonnaista. Eri kulttuurit poikkeavat toisistaan suhtautumisessaan luovuutta kohtaan. Joissakin kehitysmaissa luovuus viittaa lahjakkuuteen ja älykkyyteen ja sillä on pyritty lisäämään kansallista luovuutta. (Sternberg & Lubart, 1999, s. 9.) Teollisuusmaissa taas luovuuden avulla pyritään kehittämään uusia ja innovatiivisia tuotteita. (Zimmerman, 2009, s. 391.)

Luovuutta kehitettäessä ei riitä, että opetetaan erilaisia taitoja tai hyviä työskentelytapoja. Tärkeää on tunnistaa ne risteyskohdat, joissa taidot ja kiinnostuksen kohteet limittyvät. Näissä risteyskohdissa alakohtaiset taidot ja luovat ajattelutaidot kohtaavat luontaisten kiinnostusten kohteiden kanssa. (Rutland & Barlex, 2008, s. 142.) Tällaisissa tilanteissa yksilö uskaltaa ottaa riskejä ja tehdä luovia ratkaisuja taitojensa sallimissa rajoissa. Rutlandin (2009) mukaan luovuus on interaktiivinen, kokonaisvaltainen ja toistuva ongelmanratkaisuprosessi. Saavuttaak-

seen tämän tilan, ihmisen tulee kehittää näkemystään, itseluottamustaan, motivaatiotaan, haluaan ottaa riskejä ja kehittää itsenäistä ajattelua. (Rutland, 2009, s. 65.) Aiemmin luovuuden katsottiin olevan yksilön kyky riippumatta hänen lähtökohdistaan tai asuinpaikastaan. Nykyään luovuuteen kuitenkin yhdistetään lisäksi sosiaalinen ulottuvuus. (Zimmerman, 2009, s. 385.) Tämä näkyy esimerkiksi ryhmän toiminnassa, jossa luovat prosessit lähtevät aktiivisemmin ja helpommin käyntiin.

Luovuudella yhdistettynä käsillä tekemiseen pyritään rikastuttamaan tavallista käsityösuoritusta. Heikkilä (1987) on määritellyt luovan käsityön kolme intentiota. Nämä intentiot ovat totaalinen intentio, suoritusintentio ja ideaintentio. Totaalinen intentio ilmenee esimerkiksi jonkin käsityöllisen tehtävänannon yhteydessä. Se tarkoittaa jotain sovittua ja määrättyä aikomusta tai pyrkimystä johonkin suoritukseen. Käsityöllinen suoritus tarvitsee tehtävänannon lisäksi prosessia rajoittavia tekijöitä, jotka suuntaavat suoritusta kohti haluttua päämäärää. Tätä tehtävänannon rajausta kutsutaan suoritusintentioksi. Se määrittää, mitä tarvikkeita työhön tarvitaan ja mitkä ovat sen toteutusvaiheet. Kolmas intentio, ideaintentio, sallii työn tekijän yksilöllisen otteen näkyvyyden työssä sekä idean kehittelyä eteenpäin persoonallisella tavalla. Ideaintention ansioista kaikki saman ohjeen mukaan valmistetut tuotteet saavat persoonallisen ilmeen. Käsityön tekijä sijoittaa käsityön tekoon aina jotain itsestään ja omasta persoonastaan. Koulumaailmassa toteutettava käsityö huolehtii siitä, että totaalinen intentio toteutuu ja ideaintentio toimii sen suojassa. Tällöin oppilas voi siirtää turvallisesti totaalisen intention sallimissa rajoissa elementtejä omasta persoonastaan toteutettavaan tuotteeseen. Opettaja hyväksyy sitten toteutuneen tuotteen, jos se on toteutettu totaalisen ja suoritusintention määräämissä rajoissa. Hyväksytyistä teoista saadaan onnistumisen elämyksiä, jotka rakentavat minäkuvaa ja antavat positiivisia kokemuksia käsityön tekemisestä. (Heikkilä, 1987, s. 31–34.)

Oppilas kasvaa omilla ehdoillaan ideaintentiota toteuttaessaan. Se on eräänlainen muuttumisprosessi, jossa oppilas ilmaisee tiettyä kasvunsa vaihetta. Täydellisen ideaintention toteuttaminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, sillä siinä joutuu hylkäämään joitakin mieleen tulevia toteuttamisideoita edetäkseen kohti totaalisen intention määräämää pääideaa. Voi myös käydä niin, että kesken totaalisen ja suoritusintention rajaamaa tekoa tekijässä syntyy uusi ideaintentio, joka on niin voimakas, että tekijä ei kykene jatkamaa alkuperäisten intentioiden varassa.

Tällöin tekijä jatkaa toimintaansa pelkästään uuden ideaintentionsa varassa. Tällainen tilanne koetaan yhtä aikaa vapauttavana ja rajoittavana. Vapauden tunteen aiheuttaa se, ettei taustalla ole enää tietyissä rajoissa pitäviä tekijöitä, mutta samalla tekijän tulee pitää uusi ideaintention-
sa kurissa, jotta päästään haluttuun lopputulokseen. (Heikkilä, 1987, s. 34–36.)

Heikkilä erottelee tavallisen käsityön ja luovan käsityön ongelmanratkaisuprosessia siten, että tavallisessa käsityössä ratkaistaan ongelmaa, jossa on vain yksi oikea ratkaisu tai toteutetaan jo ratkaistua ongelmaa. Luovassa käsityössä kohteena on avoin ongelma, johon on useita erilaisia ratkaisuja. Luova käsityö saattaa joissain tapauksissa saada taidekäsityön tai kokeilevan käsityön piirteitä, riippuen siitä kuinka persoonallisen avoimena tilannetta voidaan pitää. Tällaisessa tilanteessa ratkaistava ongelma muotoutuu usein prosessin edetessä tai sitä saatetaan ääritapauksissa erikseen etsiä prosessin aikana. Luovassa käsityössä opettaja tarjoaa usein valmiiksi rajatun ongelman, mutta joka ei kuitenkaan ole suljettu. (Heikkilä, 1987, s. 36.)

Luovuus on tällä hetkellä vilkas puheenaihe eri maissa ja kulttuureissa. Luova käsityö antaa tilaa oppilaan persoonan ilmenemiselle toteutettavassa tuotteessa. Vaikka luova käsityö kehittää tärkeitä alueita oppilaan persoonassa, saattaa se silti olla vaikeaa joillekin oppilaille. Kun ei ole määritelty, minkä rajojen sisällä toimia, on mahdollista, että jotkut oppilaat kokevat luovan käsityön liian vapauttavana, jolloin valmistettavan tuotteen tekeminen tuntuu hankalalta. Ei siis pidä yksiselitteisesti sanoa, että luovalla käsityöllä on ainoastaan hyvinvointia ja persoonaa kehittäviä vaikutuksia, vaan ihmisten erilaiset lähtökohdat ja taustat tulee huomioida.

3.3 Käsillä tekeminen persoonallisuuden kehittäjänä ja hyvinvoinnin edistäjänä

Tekemisen kautta voidaan oppia ongelmanratkaisua ja samalla tapaa asettaa niitä. Tekemisen kautta opittu ongelmanratkaisukyky auttaa selvittämään paitsi käytännön ongelmia työskentelytilanteissa, mutta se antaa myös työkaluja ongelmien ratkaisuun muilla elämänalueilla, kuten henkisten vaikeuksien ratkaisemisessa. (Mattingly, 1998, s. 3.) Terapeuttinen toiminta, joksi tässä tutkielmassa myös käsillä tekeminen lukeutuu, antaa keinoja käsitellä eteen tulevia vai-

keuksia. Samoin kuin käsitoissa kohdattujen ongelmien ratkaisumalleja voi soveltaa eteen tulevien uusien ongelmien selvittämiseen, voi samaa ajatusmallia soveltaa muihin elämänalueisiin.

Vähälä (2003) huomauttaa, että ihmisen emotiot edistävät käsityön tekemiseen ryhtymistä. Käsillä tekeminen tuntuu näin ollen kiinnostavalta ja mielekkäältä. Kun henkilö itse motivoi itseään käsillä tekemiseen, on käsityöllisen prosessin hallinta helpompaa. Tällaisia ovat esimerkiksi käsityölliset ongelmanratkaisuprosessit. Psykkinen hyvinvointi lisääntyy, kun ihmisellä on kyky hallita näitä prosesseja sekä toimia luovasti ongelmanratkaisutilanteissa. (Vähälä, 2003, s. 10–11.)

Anttilan (1996) mukaan käsityö tukee sosiaalista hyvinvointia, sillä sen avulla voi tuottaa muille mielihyvää. Käsillä tekeminen on ihmiskeskeistä ja viihdyttävää, ja se tyydyttää ihmisen luomistarvetta. Yhteisöllisyyden arvo korostuu, kun käsityöt yhdistävät ihmisiä saman harrastuksen pariin. Käsityöllä on sosiaalisuutta lisäävää merkitystä. (Anttila, 1996, s. 38–39.)

Kojonkoski-Rännälin (1995) mukaan ihminen toteuttaa maailmassa olemistaan tekemällä. Käsillä tekeminen on "niin sanottua olemisen sallivaa tekemistä" (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121), ja siksi käsityöt auttavat yksilöä pysymään rauhallisena ja tyytyväisenä. Ihmisellä on luonnostaan halu tehdä käsillään eikä häntä sen vuoksi tarvitse siihen erikseen motivoida. Käsillä tekemisen avulla ihminen toteuttaa itseään ja olemistaan sekä sitä kautta eläminen on tyydyttävää ja ihminen on sopusoinnussa itsensä ja ympäristönsä kanssa. Käsityöllä ja käsillä tekemisellä on merkitystä ihmisen minäkuvan muodostumisessa ja hyvän itsetunnon kehittämisessä, sillä käsillä tekemisen kautta syntynyt tuotos on tekijän persoonallisuuden ilmentymä. Lisäksi ihmisen ja työstettävän materiaalin välille syntyy kehollinen yhteys, eli ihminen käsittää todellisuuden ja maailman konkreettisesti omista lähtökohdistaan. Hyvä itsetunto ja minäkuva muodostuvat suurelta osin muilta saadun palautteen mukaan, mutta yksi minäkuvan kehittäjä on myös omin käsin tuotettu onnistunut työ ja kokemus työn hallinnasta. Myös kokonaisen käsityöprosessin itse loppuunsaattaminen edistää ihmisen persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehitystä. (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124.)

Käsillä tekeminen on luovaa toimintaa, sillä merkittävimpänä osana työstettävää käsityöprosessia on tuotteen suunnittelu, joka tapahtuu tekijän omista lähtökohdista, tavoitteista sekä ajatusmaailmasta käsin. Luovalla käsityöprosessilla on hyvinvointia edistäviä vaikutuksia, sillä siinä yhdistyy esteettinen ilmaisu sekä rentoutuminen. Käsitöissä ja käsillä tekemällä yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa itseään juuri niin paljon kuin tahtoo, siksi käsillä tekeminen voidaan kokea vapauttavaksi ja itseä ilmaisevaksi toiminnaksi. Toisille itsensä ilmaisu on helpompaa teoin kuin sanoin, jolloin käsityöt on hyvä keino toteuttaa ja ilmaista itseään. (Vähälä, 2003, s. 48.)

Heikkilä (1987) määrittelee käsityöprosessin kolme persoonan osa-aluetta: kognitiivinen, affektiivinen ja psykomotorinen persoonallisuuden alue. Kognitiivisella persoonallisuuden alueella tarkoitetaan tietojen eritasoista prosessointia. Käsityöllisten tuotteiden ja prosessien aikaansaamiseksi tarvitaan eritasoisia kognitiivisia prosesseja. Kognitiivisia prosesseja on kuusi eri tasoa, joista ensimmäinen on tietämisen aste. Tällä asteella kyseessä on toistava ja jäljennettävä käsityösuoritus. Hieman vaativampi suoritus vaatii tietojen ymmärtämistä, joka on kognitiivisten prosessien toinen taso. Ymmärrystä seuraa kolmas taso eli soveltaminen. Soveltamisen tasolla käsityökasvatuksessa sovelletaan joitakin periaatteita konkreettisiin tilanteisiin. Uusia asioita voi opettaa tietämisen tasolla, mutta opittu tieto tulee osata soveltaa käytäntöön, jotta osattaisiin toimia todellisessa tilanteessa. Neljäs taso on toimintatilanteiden analysointi, johon päädytään jos käsityöprosessissa tulee eteen avoimia ja ensikertaisia ongelmia. Kun prosessoija on selvittänyt eteen tulleet ongelmat, voidaan päätyä viidenteen tasoon, eli syntetisointiin. Syntetisoinnissa yhdistetään toimintatilanteiden analysoinnin tuloksena syntyneet muutokset käsityösuoritukseen. Kuudes taso on synteasin arviointi. (Heikkilä, 1987, s. 92–93.)

Näiden kognitiivisten prosessien eri tasojen läpikäyminen mahdollistaa uuden ja innovatiivisen käsityösuorituksen aikaansaamisen. Mitä pidemmälle tasot etenevät, sitä enemmän suorittaja kykenee liittämään ratkaisuihinsa oman persoonansa vaikutuksia. Käsityökasvatus kehittää persoonan kognitiivisen alueen kaikkia tasoja. Lisäksi kognitiivista prosessointia vaativat käsityölliset tehtävät virkistävät persoonan syväpersoonallista ainesta, mikä näkyy tuotteiden ainutkertaisuutena ja omaperäisyytenä. (Heikkilä, 1987, s. 93–95.)

Affektiivinen persoonallisuuden alue tulkitsee suhtautumista eri asioihin. Se on lisäksi motivaation lähde. Motivaation muodostumista seuraa asenteiden kehittyminen ja lopuksi arvomaailman rakentuminen. Motivointi ja motivoituminen tehtäviin ovat olennaista käsityöllisissä toimintatilanteissa. Ihmisen asenteissa ja arvomaailmassa näkyy sekä hänen omat tunteensa mutta myös hänen yhteisönsä käsitykset eri asioista. Tätä ilmentää esimerkiksi käsityön arvostus eri aikakausina. Käsityö kehittyy ja sitä arvostetaan ja sen harrastuneisuus lisääntyy, jos tietyissä yhteisökuultuureissa suositaan käsityötä ja sen tiettyjä aloja. Asennoituminen johonkin tiettyyn asiaan näkyy erilaisina tuntemuksina, toimintana ja käsityksinä. Käsityökasvatuksessa nämä kolme asiaa vaikuttavat yhdessä asenteen muodostumiseen käsityötä kohtaan. Kokemuksilla on tärkeä osa asenteiden muodostumisessa. Käsityöstä saadut kokemukset vaikuttavat siihen, miten käsillä tekemiseen ja sen käyttämiseen ongelmien ratkaisemisessa suhtautaan. Jos käsillä tekemisen kokemuksia ei ole, muodostetaan asenteet sitä kohtaan pelkästään uskomusten varassa. Uskomusten kautta syntyneet asenteet voivat kuitenkin olla myös positiivisia. Asenteet eri asioita kohtaan heijastelevat ihmisen arvomaailmaa. Heikkilän mukaan positiiviset ja pysyvät asenteet ja arvot muodostuvat vasta monipuolisella käsityökasvatuksella. (Heikkilä, 1987, s. 96–102.)

Käsityöllisillä tuotteilla ja välineillä voidaan rikastuttaa tunne-elämän kokemuksia. Itse valmistettuja työvälineitä tai materiaaleja käyttämällä saadaan tekijässä aikaan erilaisia tunnekokemuksia, jotka usein ovat positiivisia ja saavat näin aikaan hyvänolon tunnetta. Kulttuurin siirtäminen ja toisista kulttuureista oppiminen on myös keskeisellä sijalla käsillä tekemisessä ja affektiivista persoonallisuuden aluetta käytettäessä. Koulun tarjoama käsityöopetus välittää kulttuurista tietoutta oppilaiden tulkittavaksi. Erilaiset tulkinnat käsityöllisestä kulttuurista kehittävät erilaisia ongelmia, jotka johtavat käsityölliseen ongelmanratkaisuun ja siitä eteenpäin konkreettisen tuotteen aikaansaamiseen. (Heikkilä, 1987, s. 101–102.)

Affektiivisen persoonallisuuden alue kehittyä, kun koko persoona on mukana käsityöllisessä tuottamisessa. Tämä näkyy siten, että käsityötilanteissa ilmennetään tunteita tuotteen valmistusprosessissa ja lopulta tunteet ovat konkreettisesti muodossa valmiissa tuotteessa. Tässä prosessissa joudutaan käsittelemään tunteita ja jäsentelemään niitä. Tällä tavoin rakennetaan ulkoista todellisuutta ja näin syntynyt ulkoinen todellisuus on osa persoona. Käsityöllisessä

prosessissa tapahtuu jatkuvaa interaktiota sisäisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden välillä. (Heikkilä, 1987, s. 102–103.)

Käsityökasvatuksessa kehitetään sellaisia taitoja, jotka Heikkilä (1987) määrittelee sisäisesti jäsentyneiksi fyysis-psykkisiksi toiminnan malleiksi. Sellaisten taitojen kehittäminen, joissa ilmenee ihmisen persoona sekä valmistettavien tuotteiden käyttökelpoisuus, ovat keskeisellä sijalla käsityökasvatuksessa. Jonkin käsityötaidon oppiminen on kokonaispersoonallinen suoritus. Kun kyseessä on jonkin vaikean psykomotorisen taidon oppiminen, nousevat affektiiviset ja kognitiiviset tekijät merkityksellisiksi taidon oppimisessa, sillä toisinaan taidon oppimisessa kynnys saattaa olla asenteissa, toisinaan taas tiedollisissa asioissa. Tällaisissa tilanteissa on tärkeää kokonaispersoonallinen kehitys. Tuottavuus ja tehokkuus ovat välineitä siihen pääsemiseksi. Toiminta on oppilaskeskeistä ja vaikka toiminta olisi miten kontrolloitua, oppilaan omasta sisäisestä todellisuudesta siirtyy vaikutteita kasvutilanteeseen. Tällaiset vaikutteet ovat osa oppimisprosessia. (Heikkilä, 1987, s. 104–106.)

Heikkilä toteaa, että käsityökasvatuksessa konkretisoidaan persoonan asenteet, toimintavalmiudet ja tunteet. Valmiit tuotteet ilmentävät niiden tekijän persoonaa. Toiminta käsillä tekemisessä on prosessi, joka tapahtuu kaikilla persoonan osa-alueilla. Tässä prosessissa on mahdollista oppia hallitsemaan, tuntemaan, ohjaamaan ja kehittämään itseään sekä ulkoista todellisuutta. (Heikkilä, 1987, s. 110.) Käsillä tekemisellä on edellä kuvattujen teorioiden perusteella vaikutusta ihmisen persoonallisuuteen ja hyvinvointiin. Ihminen keskittyy käsitöihin ja unohtaa henkilökohtaiset ongelmat hetkellisesti saaden aikaan helpotuksen ja hyvänolon tunteen.

3.4 Käsityö maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessissa

Käsillä tekemisen ja maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessin välisiä yhteyksiä on tutkittu tähän mennessä vähän. Erityisesti tutkimuksia luovan käsityön vaikutuksista maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin ei ole löydettävissä. Ei ole kuitenkaan poissuljettua, ettei käsillä tekemisellä olisi vaikutusta maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin,

sillä käsillä tekemisen positiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin on tutkittu aiemmin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että luova käsityö auttaa rentoutumaan ja ilmentämään persoonaa sekä kehittämään itseilmaisukykyä.

Lappalainen on tutkinut väitöskirjassaan Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus - Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla (2005) käsityön ja kulttuurin oppimisen yhdistämistä kieleen maahanmuuttajien koulutuksessa. Tutkimuksen mukaan kokemuksellisuus ja kokonaisvaltainen vuorovaikutus kielten opiskelussa edistävät yhteisen kielen löytymistä kantaväestön ja maahanmuuttajien kesken. Käsityön, kielen ja kulttuurin yhdistäminen mahdollistaa Lappalaisen mukaan samalla oman kulttuuri-identiteetin säilyttämisen ja vahvistamisen. Kulttuurinen yhteistyö maahanmuuttajien ja kantaväestön kesken auttaa maahanmuuttajien kotoutumista Suomeen. (Lappalainen, 2007, s. 7–9.)

Kaukametsän opistossa Kajaanissa on kokeiltu Monikulttuurisuus taito- ja taideaineissa -hanketta, jonka yhtenä tavoitteena on ollut muun muassa maahanmuuttajien kielitaidon syventäminen ja sanavaraston laajentaminen arkielämän jäsentämisen tueksi sekä täten maahanmuuttajien kotouttamisen helpottaminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Opiston yksi tämän hetken painopisteistä onkin juuri maahanmuuttajien opetus ja erityisesti toiminnallisuuden käyttö apuvälineenä suomen kielen opetuksessa. Tässä hankkeessa toiminnallisuuden osuus toteutettiin käsityön kautta ja hankkeeseen osallistui maahanmuuttajia Kainuun alueelta. (Karppinen, 2007, s. 3.)

Erilaisten terapiamuotojen, kuten taideterapian, vaikutuksista ihmisen hyvinvointiin on esitelty kirjallisuudessa. Esimerkiksi Cooperin (1999) tutkimustulokset osoittavat, että käsillä tekeminen terapiamuotona voi auttaa kohdistamaan niitä ihmisen ahdinkotiloja, joista somaattiset sairaudet nousevat kokonaisvaltaisella tavalla. Taideterapiaa toteutettiin monikulttuurisessa ja -etnisessä ryhmässä, jonka jäsenet olivat maahanmuuttotautaisia naisia. Kuten luvussa 3.3 viitattiin käsityöhön terapeuttisena toimintana, voidaan myös taideterapia nähdä antavan työkaluja henkisten vaikeuksien ratkaisemiseen.

Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan maahanmuuttajat osallistuvat monipuolisesti erityisesti epämuodolliseen kulttuuritoimintaan. Kulttuuriympäristö tarjoaa maahanmuuttajille ”linssin”, jonka läpi he voivat ymmärtää uutta kulttuuria paremmin. Esimerkiksi taiteen tekemisen kautta maahanmuuttaja saa lisää itseluottamusta, joka on maahanmuuttoprosessin aikana kohdattujen ongelmien seurauksena yksilöstä riippuen heikentynyt. (Stern, Seifert & Vitello, 2008.)

Käsillä tekeminen vahvistaa kansallista itsetuntoa (Suojanen, 1993, s. 21–23). Sitä kautta maahanmuuttajalla on mahdollisuus oppia arvostamaan sekä omaa että uutta kulttuuria. Alakoulussa maahanmuuttajaoppilaalle tarjotaan käsityöopetusta, joka välittää kulttuurista tietoutta oppilaan tulkittavaksi. Käsillä tehdessä ja luovuutta käytettäessä maahanmuuttajaoppilas saa mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa eri kulttuurien kanssa samalla siirtäen kulttuuria ja ottaen vaikutuksia toisista kulttuureista. Prosessin aikana maahanmuuttajaoppilas kehittää omaa muutoksen alla olevaa kulttuuri-identiteettiään vahvistamalla uuden kulttuurin ymmärtämistä ja tuntemista tutustuttaessa vieraan kulttuurin eli tässä tapauksessa suomalaiseen käsityöperinteeseen. Maahanmuuttajaoppilas saa mahdollisuuden oppia kansainvälistä ymmärrystä ja auttaa kehittämään kansainvälistä yhteistyötä.

Käsillä tekemisellä on merkitystä ihmisen minäkuvan muodostumisessa ja hyvän itsetunnon kehittämisessä (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124) ja juuri hyvää itsetuntoa ja rohkeutta tarvitaan myös maahanmuuttajien onnistuneessa sopeutumisessa (Liebkind, 1994, s. 34–35). Käsillä tekemisen avulla on mahdollisuus toteuttaa itseään ja ilmaista omaa persoonaansa (Vähälä, 2003, s. 48). Itsensä ilmaisun kautta maahanmuuttajaoppilas tuo omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan konkreettiseen muotoon, mikä saattaa helpottaa maahanmuuttajan kohtaamia ongelmia akkulturaatioprosessin aikana. Lisäksi käsillä tekeminen vaatii keskittymistä, joka mahdollisesti auttaa maahanmuuttajalasta unohtamaan hetkeksi ahdistavat ajatukset ja tunteet. Edellisen perusteella voidaan siis päätellä, että tuomalla aikaisemmat kokemukset senhetkiseen todellisuuteen maahanmuuttajalapsi saa mahdollisuuden käsitellä asioita ja nähdä ne uudessa perspektiivissä erilaisessa ympäristössä (vrt. Heikkilä, 1987, s. 90–91).

Käsillä tekemisen kautta ihminen oppii ongelmanratkaisua (Heikkilä, 1987, s. 36), joten käsityöiden kautta maahanmuuttajaoppilas oppii soveltamaan erilaisia ongelmanratkaisun keinoja kohtaamiinsa ongelmiin akkulturaatioprosessissa. Maahanmuuttajaoppilaalla voi olla ongelmia sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja käsityön kautta hän oppii kehittämään sosiaali- ja yhteistyötaitoja. Käsityölliset tilanteet opettavat oppilasta tulemaan toimeen erilaisesta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) on järjestö, joka painottaa maiden ja kulttuurien välistä yhteistyötä rauhan ja oikeuden edistämiseksi. UNESCO pyrkii edistämään luovuuden kautta kulttuurista monimuotoisuutta, joka edesauttaa kulttuurien välistä ymmärrystä ja opettaa tasavertaisuutta. Yhtenä luovuuden ilmentäjänä on käsityökasvatus, jonka tavoitteena on painottaa erilaisia kulttuuriperspektiivejä, kuten monikulttuurisuutta. Käsityökasvatuksen tulisi kehittää kulttuurisensitiivisyyttä kielten ja erilaisten oppimisprosessien kautta. (UNESCO, 1995-2012.)

Käsillä tekemisellä on tietty vaikutus ihmisen hyvinvointiin, ja kun maahanmuuttajaoppilas saa positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä uudessa kulttuurissa, akkulturaatioprosessi helpottuu. Luovassa käsityöprosessissa maahanmuuttajaoppilas ilmentää itseään etenkin silloin, kun tehtävä ei ole liian rajattu. Onnistunein käsityöprosessi on silloin, kun maahanmuuttajaoppilas onnistuu tuomaan omaa kulttuuriaan esille, käsittelemään omia tuntemuksiaan ja irrottautumaan mahdollisista henkilökohtaisista ongelmistaan prosessin kautta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltiin kulttuurien kohtaamista ja akkulturaatiota maahanmuuton seurauksena sekä käsityötä yleissivistävässä kasvatuksessa. Tarkastelussa olivat erityisesti maahanmuuttajalapset ja heidän akkulturaatioprosessinsa suomalaisessa alakoulussa sekä luovan käsityön vaikutukset ihmisen hyvinvointiin. Tutkielman tavoitteena on syventyä aiheisiin ja esitellä empiirisesti tehdyn tutkimusprojektin johtopäätöksiä teoreettiseen viitekehukseen verraten. Tässä luvussa esitellään tutkielmassa käytetty tapaustutkimus metodologisena lähestymistapana, tutkimuskysymykset, tutkimusryhmän ja -projektin kuvaus, osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä sekä tutkimuksen luotettavuus.

4.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, joka kartoittaa uutta ongelmakenttää tietyn tapauksen kohdalla ja on luonteeltaan kuvaavaa. Tutkimus on täten tapaustutkimus, sillä tutkimuksen kohteena olevasta yksilöstä tai joukosta on tavoitteena löytää piirteitä, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. (Syrjälä, 1994, s. 10.) Staken (2000) mukaan tapaustutkimus ei siis ole tutkimusmetodi vaan valinta siitä, ketä tutkitaan. Tapaustutkimus selvittää tutkittavaa joukkoa ja jonkin ilmiön esiintymistä joukon toiminnassa (Stake, 2000, s. 435). Syrjälän (1994) mukaan tapaus kuvastaa mahdollisesti jotain tavallisesta poikkeavaa kielteisesti tai myönteisesti, mutta tapaustutkimuksen kohteena voi olla myös jonkin tyypillisen arkielämän tapahtuma (Syrjälä, 1994, s. 10). Koska kohteena voi olla hyvin erilainen joukko tapauksia, tutkimusten tavoitteet ja toteutukset vaihtelevat (Yin, 2009, s. 4). Yhteinen päämäärä on kuitenkin koota tietoa tutkittavasta tapauksesta monipuolisin eri keinoin (Stake, 1994, s. 237;

Syrjälä, 1994, s. 10–11; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 134–135; Yin, 2009, s. 4). Kuten muutkin tutkimusmenetelmät, tapaustutkimuksen avulla tutkitaan jotain tiettyä empiristä aihetta seuraamalla tiettyjä ennalta määrättyjä menettelytapoja (Yin, 2009, s. 21).

Stake (1994) listaa laadulliselle tapaustutkimukselle kuusi tärkeintä käsitteellistä vastuutehtävää. Niiden mukaan tutkimus aloitetaan sillä, että tapaukseen sitoudutaan ja tutkimukselle asetetaan tavoitteet. Sitä kautta tutkittavan ilmiön tai tapauksen sekä tutkimuskysymysten asettelu tulee mahdolliseksi. Kun tutkimukselle on asetettu tavoitteet ja tutkimuskysymykset, voi ilmiötä tutkia valitulla aineistonkeruumenetelmällä. Menetelmällä hankittua aineistoa ja sen luotettavuutta tulee sen jälkeen arvioida triangulaation avulla. Aineisto ei välttämättä avaudu tutkijalle suoraan, vaan tulkitseminen vaatii syvempää aineiston ymmärtämistä. Tarvittaessa aineistoa voidaan tulkita myös vaihtoehtoisilla menetelmillä, jotta tutkimusta voidaan jatkaa. Viimeisenä tehtävänä Stake listaa ilmiön tai tapauksen yleistämisen tai vahvistamisen. (Stake, 1994, s. 236–244.) Tässä tutkielmassa yhdistetään analyysin tulokset alan kirjallisuuteen ja sitä kautta tutkimuksen johtopäätökset vahvistetaan ja yleistetään.

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkittavaa ei nähdä esineellistettynä objektina vaan pikemminkin subjektina, joka tuntee, osallistuu ja toimii. (Syrjälä, 1994, s. 14; Eskola & Suoranta, 1998, s. 17–18.) Tapaustutkimukseen lähdettäessä tutkijalla on kuitenkin valmiiksi tietyt olettamukset, jonka mukaan hän ymmärtää tutkimuskohdetta. Nämä olettamukset nousevat tutkijan taustasta, joka rakentuu tutkijan sukupuolesta sekä kulttuurisista, etnisistä ja sosiaalisista lähtökohdista. (Denzin & Lincoln, 2000, s. 18.) Tutkijan on tiedostettava oletuksensa ja sitoumuksensa ja kuvata tapaus niin yksityiskohtaisesti ja syvällisesti, että tulosten uskottavuutta tutkimusprosessin kuvauksen pohjalta on mahdollista arvioida. (Syrjälä, 1994, s. 14, 17.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ihmisten kokemuksia ilmiöstä, joka ilmenee paikallisesti. Tutkimuksen piirteet tulevat siis fenomenologis-hermeneuttisesta tieteenfilosofiasta, mistä tapaustutkimuskin on johdettu. Fenomenologian perusajatuksena on, että ilmiötä tutkitaan sellaisena kuin se on. Fenomenologia on tapa, jolla pyritään ymmärtämään ja saamaan tietoa tutkittavasta ilmiöstä eikä vain tekniikka, jolla tutkimusta tehdään. (Heikkinen & Laine,

1997, s. 20.) Ilmiön tulisi antautua tutkijalle sellaisena kuin se on ilman, että teoria ohjaa sitä. Tutkijan tulisi siis havainnoida ilmiötä ennakkoluulottomasti. (Varto, 1992, s. 86.)

Laadullista tutkimusta kutsutaankin välillä myös ymmärtäväksi tutkimukseksi, koska taustalla on se ajatus, että ilmiöitä voi joko ymmärtää tai selittää. Ymmärtäminen ja selittäminen tosin sekoitetaan puhekielessä usein keskenään. Voidaan ajatella, että “ymmärtäminen” voidaan erottaa “selittämisestä” kahdella eri tavalla. Toisaalta ymmärtämiseen yhdistetään “psykologinen vivahdus” (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 27), mikä näkyy sen ihmistä tutkivien tieteiden tapana eläytyä tutkimuskohteen ajatuksiin, tunteisiin ja henkiseen ilmapiiriin. Toisaalta taas ymmärtäminen voidaan erottaa selittämisestä sen intentionaalisen luonteen vuoksi, sillä tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää jonkin tekijän merkitys, tarkoitus tai mielekkyys. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 27; von Wright 1970, s. 1, 4–5.)

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeässä osassa ovat ihmisen kokemukset ja elämykset, jotka ovat ihmisen todellisuuden perustana. Fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian tavoitteena onkin tutkia ja käsitteellistää ihmisen inhimillisiä kokemuksia ja niiden merkityksiä ja muuttaa ne itsestäänselvyyksistä ja huomaamattomista tärkeiksi ja nähtäviksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 35.) Ihmisten kokemukset käsitetään “ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää” (Laine, 2001, s. 26–27). Tämän mukaan ihmisten suhde toisiin ihmisiin, luontoon tai tämän tutkimuksen kannalta tärkeään kulttuuriin ilmenee ihmisen omissa kokemuksissa. Nämä kokemukset taas syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tarkoituksena ei ole löytää kaiken kattavia yleistyksiä vaan pikemminkin ymmärtää tutkittavien henkilöiden sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine, 2001, s. 27, 29.)

Kun fenomenologiseen otteeseen yhdistetään hermeneuttinen ulottuvuus, tulee ihmisten välinen kommunikaation maailma mukaan tutkimukseen. Hermeneutiikka viittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaan, joka tutkimuksessa kuvioituu niin, että tutkittava pukee kokemuksensa sanoiksi, joita tutkija pyrkii tulkitsemaan mahdollisimman oikein. (Laine, 2001, s. 29.) Tässä tutkimuksessa tutkittavien kokemukset maahanmuuttajana olemisesta suomalaisessa alakoulussa välittyvät tutkijoille heidän puheensa lisäksi eleiden ja ilmeiden kautta.

Ennen tutkimuksen aloitusta tutkijoilla on valmiiksi tietynlainen esiymmärrys tutkittavista, mikä viittaa tutkijoille luontaisiin tapoihin ymmärtää tutkimuskohde tietynlaisena jo ennen tutkimuksen alkamista. Tämä on ensimmäinen vaihe osana hermeneuttista kehää, minkä jokainen tutkija käy läpi tutkimuksensa aikana. Sen mukaan ei voida ajatella, että tutkimuksella olisi jokin tietty alkupiste, sillä tutkijoilla on aina esiymmärrys asioihin. Kun tutkimus etenee, tutkijan esiymmärrykset kuitenkin syvenevät ja korjaantuvat sitä mukaa, kun tutkija perehtyy teoriaan tai tulkitsee kohteen ilmaisua. Tavoitteena on, että tutkija vapautuu oman näkökulman minäkeskeisyydestä ja “pitää yllä tulkitsijan kriittistä tietoisuutta omasta rajoittuneesta subjektiivisuudestaan” (Laine, 2001, s. 34). Tutkijan tulkintaa tarkentavat kehän aikana niin kriittinen reflektio kuin tutkittavan ilmaisut tai tutkimusaineisto. Kehän tavoitteena on antaa tutkijalle “todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut” (Laine, 2001, s. 35.) (mm. Siljander, 1988, s. 115–119; Laine, 2001, s. 34–35.) Kehän aikana tutkija siis kehittää omaa alkuperäistä näkemystään aineistosta tutkimuksen tuomien tietojen mukaan.

Tapaustutkimus tutkii jotakin tiettyä ihmisjoukkoa ja jonkin ilmiön näkymistä kyseisessä joukossa (Stake, 2000, s. 435). Yhdistettäessä tutkimukseen vaikutteita hermeneuttisesta tutkimusotteesta kiinnitetään huomiota myös tutkimusjoukon kokemuksiin ja tutkijoiden tulkintoihin tutkittavien kokemusmaailmasta (Laine, 2001, s. 29). Tapaustutkimus on vain yksi kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä, joille on yleisesti vaikea antaa yleispäteviä ja spesifejä määritelmiä (Denzin & Lincoln, 2000, s. 6). Jokainen tutkimus on erilainen, mutta kaikissa tapauksissa tutkijoilla tulee olla selkeät tavoitteet tutkimuksen etenemiselle. Tavoitteena on tutkimus, jossa tutkijan taustalla tai esioletuksilla ei ole suurta roolia tutkimustulosten kannalta.

4.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen kuluessa tutkija reflektoi esiymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä kriittisesti tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston hankinnan ja litteroinnin kautta tutkija hahmottaa aineiston kokonaisuutta ja sitä kautta aineiston kuvaus on helpompaa. Aineistosta nostettavat asiat tulisi

olla tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ja ne tulisi kuvata luonnollisella kielellä. (Laine, 2001, s. 42.) Aineiston tavoitteena ei ole hämmentää lukijaa vaan kuvata tutkittavia tutkimuskysymysten puitteissa mahdollisimman tarkasti.

Analyysin avulla aineiston merkityksistä, kuten lauseista tai lausekokonaisuuksista, tehdään merkityskokonaisuuksia, joiden sisältöjä tutkija esittää omalla kielellään. Välillä merkityksiä on vaikea ymmärtää, mutta silloin tutkijan tulee käyttää omaa tulkintaansa saadakseen kokonaiskuvan merkityksistä. Synteesi viittaa siihen, että tutkija kokoaa nämä kokonaisuudet yhteen ja arvioi niiden välisiä suhteita. Tutkija on onnistunut tehtävässään, jos hän on saanut selkeämmän ja monipuolisemmin kuvan tutkittavasta ilmiöstä verrattuna esiymmärrykseen. (Laine, 2001, s. 42.)

Kun aineiston rakenteen kokonaiskuva on saatu selkeytettyä, tutkija voi irtautua “aineistolähtöisyyden asettamista rajoista” tarkastellen aineistosta esiin tulleita merkityksiä tutkielman kannalta tärkeitä näkökulmista. Tässä vaiheessa analyysin tuloksia verrataan teoriaan ja tehdään tutkimukselle johtopäätöksiä. (Laine, 2001, s. 42.) Tässä tutkielmassa aineiston analyysin kautta saatavia merkityskokonaisuuksia verrataan siis teoriaosuudessa käsiteltyihin teorioihin niin maahanmuuttajien akkulturaatiosta kuin käsillä tekemisen vaikutuksista ihmisen hyvinvointiin.

Tutkijat kulkevat tutkimuksessaan siis esioletuksista “uudelleen ymmärtämisten, menetelmien korjaamisten ja täsmentämisten kautta kohti yleistämistä ja teoriaa” (Varto, 1992, s. 114). Tätä kautta juuri epäonnistumisten ja virheiden tekemisen kautta tutkija löytää oikean reitin. (Varto, 1992, s. 114.) On muistettava, että takaiskuja tulee, mutta ne ovat osa tutkimuksen prosessia, ja tutkijan kriittinen reflektio kulkee mukana koko tutkimuksen ajan. Tarkoituksena ei ole muuttaa maailmaa vaan lisätä ymmärrystä akkulturaatioprosessista, joka on inhimillisen elämän ilmiö.

4.3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tehtävänä on perehtyä maahanmuuttajan akkulturaatioprosessiin yhteiskunnassa sekä käsillä tekemisen vaikutuksiin ihmisen hyvinvointiin. Teoriaosassa käsiteltiin molempia aihealueita keskittyen erityisesti maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin sekä luovaan käsityöhön. Maahanmuuttajan akkulturaatioprosessi suomalaisen yhteiskuntaan on pitkä ja monisyinen prosessi eikä sen onnistumiseen vaikuta vain yksi tekijä vaan monet erilaiset seikat. Akkulturaation laajan teoreettisen taustan vuoksi aiheetta on rajattu tässä tutkielmassa keskittyen erityisesti maahanmuuttajalasten akkulturaatioprosessiin ja siihen liittyviin teorioihin. Käsityökasvatuksen aihealueista keskitytään erityisesti luovaan käsityöhön ja sen vaikutuksiin ihmisen hyvinvoinnissa.

Teoriataustaan nojaten suunniteltiin projekti, jossa luovan käsityön avulla oppilaat pääsivät suunnittelemaan ja toteuttamaan annettujen materiaalien puitteissa tehtävää. Projektille annettiin ainoastaan raamit, joiden sisällä toimia, mutta itse työn valmistus oli täysin oppilaan itsensä päätettävissä. Tutkimusta varten aineistoa kerättiin havainnoimalla niin, että tutkijat osallistuivat projektiin ja samalla keräsivät havaintoja.

Tutkimustehtävien pohjalta koottiin tutkimuskysymykset, joihin haluttiin projektin pohjalta vastauksia. Merkityksellisiksi kohteiksi muodostuivat oppilaiden kokemukset käsityöprojektista ja se, miten oppilaiden luovuus näkyi luovan käsityöprojektin aikana. Lisäksi projektiin osallistuneiden maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessin ilmeneminen oli merkittävä tutkimuskohde. Kolmas kysymys pyrkii etsimään vastauksia siihen, miten luova käsityöprojekti vaikuttaa näiden maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Tämän perusteella tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Millaisena oppilaat kokevat luovan käsityöprojektin?
 - Miten oppilaiden luovuus ilmenee projektin aikana?
2. Miten oppilaiden akkulturaatioprosessi ilmenee projektin aikana?
3. Miten luova käsityöprojekti vaikuttaa oppilaiden akkulturaatioprosessiin?

4.4 Tutkimusryhmän kuvaus

Tutkimusryhmä haluttiin valita maahanmuuttaja -luokasta, jossa oppilaiden akkulturaatioprosessi suomalaiseen kulttuuriin olisi vielä alussa. Kyseisen tutkimusryhmän valinta tapahtui ottamalla yhteyttä erään oululaisen maahanmuuttajalasten valmistavan opetuksen ryhmän opettajaan ja kysymällä häneltä mahdollisuutta tulla tekemään luovan käsityön projekti muuttaman ryhmän oppilaan kanssa. Tutkimusluvan saatua koulun rehtorilta ja ryhmän opettajalta neljän oppilaan valinta tutkimusryhmäksi tapahtui ryhmän opettajan antamien oppilaiden kuvausten perusteella. Tutkimusryhmäksi haluttiin mahdollisimman heterogeeninen joukko, jossa olisi molemmat sukupuolet edustettuina sekä oppilaita eri luokka-asteilta ja maista ja sitä kautta erilaisista lähtökohdista. Kun neljä tutkimusryhmään sopivaa oppilasta oli valittu, oppilaiden koteihin lähetettiin tutkimuslupakysely perheen kielitaidosta riippuen suomeksi, englanniksi tai ranskaksi. (LIITE 3.) Tiedot oppilaiden taustoista saatiin aineistosta oppilaiden itse kertomana sekä ryhmän opettajalta. Projekti toteutettiin keväällä 2012 huhti- ja toukokuun aikana.

Tutkimusryhmä koostui kolmesta tytöstä ja yhdestä pojasta. Tyttö A oli 11 -vuotias ja kotoisin Sudanista, missä hän oli syntynyt ja käynyt koulua Suomeen lähtöön asti. Luovan käsityöprojektin alkaessa tyttö A oli asunut Suomessa muutaman kuukauden. Perhe oli saapunut Suomeen loppuvuodesta 2011 turvapaikanhakijana ja heidät sijoitettiin suoraan Ouluun. Tyttö A oli perheen ainoa lapsi. Hänen suomen kielen taitonsa oli heikko. Kommunikointi tapahtui pääosin englanniksi, jota hän oli oppinut englanninkielisessä koulussa kotimaassaan.

Tytty B ja poika D olivat sisaruksia ja kotoisin Senegalista, missä he olivat oppineet ranskan kielen. Suurimman osan elämästään sisarukset olivat kuitenkin asuneet Mauritaniassa. He olivat saapuneet Suomeen muiden sisarustensa ja äitinsä kanssa lokakuussa 2011 kiintiöpakolaisina. Projektin alkaessa he olivat asuneet Suomessa noin kuusi kuukautta. Tyttö B oli projektin aikana 9 –vuotias ja hänen suomenkielen taitonsa oli erittäin hyvä verratessa asumisaikaan Suomessa. Sanasto ja taivutusmuodot eivät olleet vielä täydellisesti hallussa, mutta kommunikointi suomenkielellä oli muuten selkeää. Poika D oli projektin aikana 12 –vuotias ja hänen suomenkielen taitonsa oli riittävä. Kommunikointi tapahtui molempien kanssa suomeksi.

Tyttö C oli projektin alkaessa noin 9 –vuotias ja kotoisin Vietnamista. Hän oli saapunut perheineen kiintiöpakolaisina ensin Keravalle, missä olivat asuneet noin vuoden. Perhe saapui Ouluun loppuvuodesta 2011. Projektin alkaessa perhe oli asunut Suomessa noin puolitoista vuotta. Tyttö C:n ja vanhempien lisäksi perheeseen kuului ainakin isosisko, isovelji ja pikkuveli. Tyttö C:n suomen kielen taito oli riittävä. Hän ymmärsi suomen kieltä ja osasi vastata kysyttäessä. Hän oli kuitenkin hiljainen ja puhui harvoin, joten kokonaiskuva suomen kielen taidosta jäi epäselväksi.

Tavoitteiden mukaisesti tutkimusryhmään valikoitui neljä taustoiltaan erilaista maahanmuuttajaoppilasta. Vaikka kolme heistä oli lähtöisin samasta maanosasta, tutkimusryhmästä saatiin silti heterogeeninen, kun huomioon otettiin muut taustatekijät, kuten maahanmuuton syyt sekä oppilaiden erilaiset oppimiskokemukset. Erityisesti oppilaiden ikä- ja luonne-erot näkyivät tutkimuksen aikana.

4.5 Luovan käsityöprojektin kuvaus

Tutkimusongelmien muodostamisen sekä tutkimusmenetelmien ja tutkimusryhmän valinnan jälkeen suunniteltiin runko luovalle käsityöprojektille. Tutkimusongelmat antoivat suuntaa projektin sisällölle niin, että projektissa haluttiin keskittyä erityisesti luovuuteen ja oppilaslähtöiseen suunnitteluun. Oppilaiden kanssa suoritettiin luovan käsityön projekti, jonka tarkoituksena oli uudistaa luokassa olevan vanhan nukketeatterin sermin ilme. Tehtävänantona oli ilmeen uudistaminen, mutta suunnittelun ja toteutuksen oppilaat saivat tehdä itse. Tutkijat ohjasivat heitä ongelmatilanteissa ja antoivat neuvoja, mikäli he niitä kysyivät, mutta muuten toteutus tapahtui kokonaan oppilaslähtöisesti.

Projektia varten tehtiin jaksosuunnitelma (LIITE 4), johon suunniteltiin alustava aikataulusuunnitelma projektin eri osa-alueille. Aikatauluun lisättiin muutamia tunteja, sillä tietyt vaiheet veivät suunniteltua kauemmin aikaa. Ensimmäinen tutkimuskerta oli suunnittelukerta, jonka jälkeen suunnitelman mukainen toteutus alkoi. Valmis suunnitelma eli piirustus valmiista nukketeatte-

rista ripustettiin seinälle, josta oppilaat pystyivät tarkistamaan seuraavia toteutusvaiheita. Valmiit materiaalit toteuttamiseen oli annettu ja materiaaleina olivat muun muassa puu, naulat, vasarat, paperi, maalit ja kankaat. Kun nukketeatteri oli saatu valmiiksi, oppilaiden tehtävä oli suunnitella oma käsinukke, jonka tulisi esittää itseä eli nuken valmistajaa. Käsinukkeen käytetyt materiaalit olivat muun muassa kangas, erilaiset villalangat sekä neula ja lanka. Kun kaikki oli valmista, oppilaat pääsivät kokeilemaan itse valmistamiaan tuotoksia käytännössä sekä suunnittelivat ja toteuttivat käsinukke-esityksen valitsemalleen yleisölle.

Nukketeatterin työstäminen lähti oppilaiden tekemästä suunnitelmasta, jonka jälkeen he valitsivat siitä kohdat, joita alkoivat valmistaa. Yhden kohdan valmistuttua oppilaat siirtyivät seuraavaan. Ainoa asia, minkä tutkijat tekivät oppilaiden puolesta, oli taustakankaan vaihto. Oppilaat kuitenkin saivat vaikuttaa kankaan valintaan. Ratkaisu antoi oppilaille lisää aikaa keskittyä työstämään omia suunnitelmiaan. Tutkijat ryhtyivät havainnoimaan oppilaiden työskentelyä heti ensimmäisestä suunnittelukerrasta lähtien kirjaten havaintonsa ylös työskentelyn edetessä. Havainnointiin aineistonkeruumenetelmänä tutustutaan seuraavassa luvussa.

4.6 Osallistuva havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Havainnoinnin avulla seurataan ihmisen toimintaa. Havainnointi sopii hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla tutkitaan todellista elämää ja välttää keinotekoisuudelta. Havainnointi on hyvä menetelmä silloin, kun halutaan saada tietoa, jota tutkittavat eivät suoraan kerro tutkijoille ja tilanteissa, joissa tutkittavilla on kielellisiä vaikeuksia. Se on myös hyvä tiedonkeruumenetelmä kun halutaan tutkia ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Hirsjärvi et al, 2001, s. 199–200.)

Havainnoinnin lajeja on kaksi päätyyppiä: havainnointia ilman osallistumista sekä osallistuvaa havainnointia (mm. Cohen & Manion, 1994, s. 107; Grönfors, 1982, s. 87–98). Havainnoinnissa ilman osallistumista tutkija seuraa tutkittavien toimintaa ulkopuolelta, puuttumatta toimintaan. Tällöin havainnointi on tarkasti jäsenneiltyä. Se on tyypillinen ja usein käytetty ai-

neistonkeruumenetelmä etenkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkimustilanteet voidaan toteuttaa joko tarkasti rajatussa tilassa, esimerkiksi laboratorioissa tai luonnollisissa tilanteissa, kuten luokahuoneissa tai päiväkodissa. (Hirsjärvi et al, 2001, s. 201–203.) Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisen metodina käytetylle osallistuvalla havainnoinnille on tyypillistä, että tukija pyrkii pääsemään osalliseksi tutkittavan joukon toimintaa ja osallistuu tutkittavien toimintaan heidän omilla ehdoillaan. Osallistuvassa havainnoinnissa kerätään ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Havaintoja kerätään tavallisesti suorassa kontaktissa tutkittavaan, mutta myös etäältä tapahtuvaa havainnointia on mahdollista toteuttaa keräämällä havaintoja valokuvoin tai video- ja äänitallentein. Tällöin aineistoa on mahdollista tarkastella myös myöhemmin sekä palata siihen tarvittaessa. (Adler & Adler, 1994, s. 377–378.)

Osallistuva havainnointi voidaan Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2001, s. 203–204) sekä Grönforsin (1982, s. 87–98) mukaan jakaa eri alalajeihin, joita ovat havainnoija osallistujana ja osallistuja havainnoijana. Kun käytetään menetelmää havainnoija osallistujana, tutkija on tutkimustilanteessa enemmän tutkijan roolissa. Tässä tutkimuksessa käytetyssä osallistuja havainnoijana -menetelmässä tutkittavalle ryhmälle tehdään heti tutkimuksen alussa selväksi, että kyseessä on tutkimus ja havainnoijat ovat toiminnassa mukana keräämässä havaintoja tutkimustaan varten. Havainnoija osallistuu ryhmän toimintaan, mutta tekee tutkittaville myös kysymyksiä toiminnan yhteydessä. Pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavien elämästä ja kokemuksista. Havaintoja tehdessään on tärkeää, että tutkija välttää tekemästä omia tulkintoja havainnoistaan, vaan pitää ne erillään konkreettisista havainnoista.

Kyseinen metodi oli tämän tutkimuksen kannalta luonnollisin vaihtoehto, sillä tutkijat sitoutuivat ja osallistuivat ryhmän toimintaan täydellisesti. Projektille annettiin raamit ja tehtäväohjeet oppilaslähtöiseen työskentelyyn. Tutkimusryhmän työskentely kuvattiin videokameralla ja samalla havaintoja kirjattiin ylös tutkimuspäiväkirjaan. Havainnointi oli täydellistä osallistumista, sillä tutkijat auttoivat samalla tutkittavia heidän kohtaamisissaan ongelmatilanteissa. (Metsämuuronen, 2006, s. 240–241.) Osalle tutkimuksen oppilaista esimerkiksi sahan tai vasaran käyttö oli uutta, johon he tarvitsivat opastusta. Tutkimuksen aikana tehty havainnointi oli täysin vapaata ja tilanteeseen muotoutunutta havainnointia (Hirsjärvi et al., 2001, s. 201–204). Tutkimuspäiväkirjaan kirjoitettiin projektin aikana ylös sellaisia tutkimuksen kannalta oleelli-

sia tapahtumia, joista tutkijat kokivat hyötyvänsä analyysin teossa. Projektin jälkeen videoaineisto litteroitiin poimien lisää tutkimuskysymyksien kannalta oleellisiksi ilmenneitä merkityksiköitä, jotka projektin aikana jäivät huomiotta.

Tutkimuksen aikana ja havainnoinnin lomassa tutkimusryhmän oppilaille esitettiin tarkentavia kysymyksiä ja kyseltiin heidän kokemuksistaan niin projektista kuin elämästään lähtömaassaan ja Suomessa. Tällä tavalla pyrittiin lisäämään tutkimuksen validiteettia, kun ei turvauduttu ainoastaan havainnoista tehtyihin tulkintoihin, vaan saatiin konkreettista ja tutkimuksen kannalta oleellista tietoa oppilaiden tuntemuksista. Osallistuvalla havainnoinnilla saatiin kattavaa tietoa oppilaiden suhtautumisesta projektiin ja käsitöihin sekä samalla kuva oppilaiden akkulturaatioprosessin eri vaiheista ja kokemuksista maahanmuutosta kasvoi.

5 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIN TULOKSET

Edellisessä luvussa käsiteltiin tutkimuksen luonnetta ja sen toteutustapaa. Seuraavaksi perehdytään projektista kerättyyn aineistoon. Ensin tarkastellaan tässä tutkielmassa käytettyä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä teorian tasolla, jonka jälkeen analysoidaan aineistoa koko ryhmän osalta ryhmitellen ja vertaillen aineistoista nousseita teemoja. Ryhmätasolta siirrytään yksilötasolle analysoimalla oppilas kerrallaan esille nousseita teemoja kategorisoinnin kautta. Aineistosta oli löydettävissä useita erilaisia teemoja, jotka toistuivat projektin aikana. Tutkielmassa haluttiin kuitenkin ottaa huomioon ainoastaan tämän tutkimuksen kannalta oleelliset teemat, joilla oli merkitystä tutkimuskysymysten kannalta.

5.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menetelmä, joka soveltuu kaikkiin laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmiin. Sen avulla pyritään tekemään tutkimuksessa käytettävästä aineistosta perusteltuja ja siten päteviä päätelmiä eli tässä tutkielmassa johtopäätöksiä, joilla pyritään vastaamaan tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Krippendorff, 2004, s. 18, 31.) Päätelmiä pyritään tekemään mahdollisimman objektiivisesti niin, että tutkittavasta ilmiöstä saadaan tutkimuskysymysten kannalta oleellinen kuvaus tai selitys. Tarkoituksena ei ole siis esitellä aineisto yksityiskohtaisesti vaan tehdä aineistosta yhteenveto tutkimuskysymysten rajoissa. (Neuendorf, 2002, s. 11, 15.)

Tässä tutkielmassa aineistosta pyritään sisällönanalyysin keinoin tekemään kokonaisuus, jota rajaa tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset. Analysoinnin lähtökohtana ovat tutkielman kannalta merkitykselliset aiheet. Analyysissä edetään yleensä erilaisten vaiheiden kautta, jossa

ensimmäisessä vaiheessa tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja on oleellista tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Seuraavassa vaiheessa aineistosta tulee nostaa esiin kiinnostavat asiat ja kerätä ne yhteen. Tämän jälkeen nostetut asiat tulee luokitella, teemoitella tai tyypitellä kategorioihin. Lopuksi valitusta aineistosta tulee kirjoittaa yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 92–93.)

Berelson (1952) kuvaa sisällönanalyysiprosessin etenevän siten, että aloitetaan kuvaamalla ilmiön merkittävimmät piirteet ja muodot, syyt sekä seuraukset. Kuvauksen jälkeen tehdään päätelmiä ilmiön sisällöstä. Lopuksi tulee pohtia sitä, millä tavoin ilmiö vaikuttaa niin tutkittaviin itseensä kuin muuhun yhteisöön. (Berelson, 1952, s. 26–29.) Neuendorf (2002) kuitenkin huomauttaa, että päätelmät tutkittavien piirteistä tai intentioista sisällönanalyysin keinoin ei riitä sellaisinaan tekemään perusteltuja johtopäätöksiä, vaan analyysin kautta saadut tulokset tulee integroida ilmiötä käsittelevään teoriataustaan. (Neuendorf, 2002, s. 52–53.)

5.2 Analyysin tulokset

Tutkimuksen aineisto kerättiin projektin aikana osallistuvan havainnoin keinoin. Tapahtumat kuvattiin videokameralla, mutta myös tutkijat tekivät muistiinpanoja havainnointien perusteella. Tutkijat pitivät projektin aikana myös ”päiväkirjaa” keskustelemalla videolle keskenään projektin aikana nousseista havainnoista ja näkökulmista. Aineisto koostui niin oppilaiden työskentelystä ja keskusteluista kuin tutkijoiden pohdinnoista. Projektin päätyttyä aineisto litteroitiin fokusoiden erityisesti tutkimuskysymysten kannalta tärkeisiin merkitysyksikköihin. Yksiköt nimettiin sen mukaan, minä päivänä ja mihin aikaan ne ovat tapahtuneet ja kehen ne liittyivät.

Tässä tutkielmassa aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua, jossa tutkimuksen kannalta oleellisten havaintojen valinnan jälkeen merkitysyksiköt järjestettiin erilaisiin aihepiireihin eli kategorioihin, jotka nousivat esiin aineiston tarkastelun jälkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2011, s. 93). Kategorioiksi muodostuivat: (1) akkulturaatioprosessin ilmeneminen projektin aikana (ks.

luvut 2.3 ja 2.5), (2) sosiaalisten suhteiden ilmeneminen projektin aikana, (3) oppilaiden persoonallisuuden ilmeneminen luovassa käsityössä, (4) luovan käsityöprojektin vaikutukset maahanmuuttajaoppilaisiin (ks. luvut 3.2, 3.3 ja 3.4) sekä (5) kielen merkitys projektin aikana. Merkitysyksiköt jaettiin konkreettisesti oppilaskohtaisesti näihin kategorioihin. Luokittelun aikana kuitenkin havaittiin, että vaikka (2) sosiaalisten suhteiden ja (3) oppilaiden persoonallisuuden ilmeneminen projektin aikana sekä (5) kielen merkitys akkulturaatioprosessin aikana tulivat aineistossa usein esiin, eivät ne olleet tutkimustehtävien kannalta merkityksellisiä ja yhdistettiin siksi ensimmäiseen kategoriaan.

Luokittelun jälkeen merkitysyksiköitä tulkittiin oppilas ja kategoria kerrallaan ja tulkinnan havainnoista tehtiin yhteenvedot. Seuraavassa esitellään aineiston analyysiä ensin koko ryhmän osalta. Esitellyt teemat eivät viittaa yllä mainittuihin kategorioihin vaan kuvaavat ylipääntensä tutkimuksen aikana vallitsevia ilmiöitä. Vertailun ja ryhmittelyn jälkeen analysointi tapahtuu oppilas kerrallaan.

Aineiston vertailu ja ryhmittely

Eräs aineistosta esiin tullut teema oli *motivaatio* (ks. luku 3.3) niin projektia kuin käsillä tekemistä kohtaan. Siihen viittasivat oppilaiden kommentit ja tekemisen havainnot tutkimusprojektin edetessä. Oppilaat innostuivat erityisesti siitä ajatuksesta, että nukketatteri koottiin yhdessä. Jokainen sai antaa oman panoksensa yhteiseen projektiin, eikä ketään jätetty sen ulkopuolelle. Oppilaat lähtivät tekemisiin mukaan helposti eikä alkukankeutta juuri nähty koko projektin aikana. Oppilaat odottivat projektin seuraavaa kertaa: ”*Tehdään huomenna!*”, ”*Keskiviikkona!*” ja kyselivät erilaisista työvälineistä innostuneesti: ”*Mikä tuo?*”, ”*Mitä tämä tehdä?*”. Toisinaan oppilaat eivät halunneet mennä välitunnille vaan olisivat mieluummin jatkaneet projektin tekoa. Lisäksi sellainen oppilas, joka yleensä tuli opettajan mukaan viimeisenä välitunnilta, oli ensimmäisenä paikalla.

Tunneilla oli havaittavissa luovaa *ongelmanratkaisukykyä* (ks. luku 3.2), kuten keksittiin erilaisia tapoja ja paikkoja sahata. Oppilaat olivat keskittyneitä työhönsä. Opettajan mukaan oli yllätys, kuinka hyvin tutkimukseen osallistuneet istuivat maltillisina projektiluokassa, kun yleensä he ravasivat ympäri luokkaa. Muutkin luokan oppilaat, jotka eivät kuuluneet tutkittavaan ryhmään, olisivat halunneet tulla projektiin mukaan suunnittelemaan ja tekemään. Toisaalta oli havaittavissa, että käsitöiden tekeminen oli vaikeaa, jos lapset olivat apeita, levottomia tai kärsimättömiä. Tällöin ideoita ei syntynyt ja tunnilla oli levoton ilmapiiri. Oppilaat eivät edistyneet siinä, mitä olivat tekemässä. Opettajan mukaan tällainen levottomuus on tavallista maahanmuuttajaoppilaille. Tosin opettajan mielestä maahanmuuttajaoppilaat keskittyivät taideaineissa paremmin kuin esimerkiksi lukuaineissa, sillä he saivat keskittyä konkreettisen tuotteen valmistamiseen. Keskittyessään käsitöihin he saivat työnsä valmiiksi ja sitä kautta saivat huomattavan määrän motivaatiota, jonka ansiosta mielikin nousi. Siten oppilaat olivat varmoja itsestään ja omista taidoistaan sekä ilahtuivat onnistumisista.

Aineiston perusteella merkittävä teema oli myös *auttamisen halu* (ks. luku 3.1). Avun pyytäminen ei havaintojen perusteella ollut vaikeaa ja kaikki olivat tarvittaessa valmiita auttamaan muita. Toisten auttaminen oli myös oma-aloitteista. Jos yksi oppilas huomasi toisella olevan vaikeuksia jonkin työvaiheen parissa, meni hän auttamaan pyyteettömästi. Projektin alussa sovittiin, että päätökset tulisi tehdä yhteistoimin. Oppilaat kyselivätkin toisiltaan mielipiteitä suunnitelmilleen. Projektista haluttiin yhteinen ja nukketatterista sellainen, mistä kaikki pitivät. Jos jokin asia tai ratkaisu ei miellyttänyt yhtä oppilasta, pyrittiin keksimään kompromissi, jotta kaikki olisivat tyytyväisiä lopputulokseen.

Vallitsevana teemana näkyi myös *suhde käsityöhön* (ks. luku 3.1). Oppilaiden taustat käsitöiden tekemisessä olivat niukat, esimerkiksi vain yksi heistä oli aiemmin käyttänyt vasaraa ja sahaa. Tässä tutkimusryhmässä mielenkiinnonkohteet jakautuivat sukupuolten mukaan: tytöt innostuivat erityisesti tekstiilitöistä ja poika puukäsistöistä. Oli kuitenkin yllättävää, että kaikki tekivät eri työvaiheita ja kokeilivat eri tekniikoita mukisematta ja mielellään. Tutkijoiden ennako-oletuksista poiketen poika D ei kertaakaan vaikuttanut siltä, ettei haluaisi neuloa vaan päinvastoin.

Suhde suomalaiseen kulttuuriin (ks. luku 3.1) havaittiin aineistossa olennaisena osana projektia. Oppilaat olivat jo oppineet suomalaisia lauluja, joita he lauloivat käsillä tehdessään. Oppilaat kertoivat, että pitävät suomalaisista lauluista ja ylipäättänsä viihtyivät Suomessa hyvin. Tutkittavien suhde Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin oli havaintojen perusteella pääosin positiivinen. Nukketeatteria koristi Suomen lippu, joka oli yhteistuumin päätetty laittaa esille. Nukketeatteri myös kuvasti suomalaista alakoulua ja suomalaista maisemaa eikä esimerkiksi afrikkalaista maisemaa. Oppilaiden kotimaat ja kulttuurit tulivat projektin aikana esiin ja niistä puhuttiin neutraaliin sävyyn. Erityisesti oppilaat halusivat puhua kotimaidensa koulukäytännöistä. Oppilaiden lähtömaiden kulttuurit näkyivät heidän persoonallisuksiensa lisäksi heidän tavoissaan toimia luokassa. Havaintojen perusteella oli nähtävissä, että oppilaat ikävöivät kotimaahansa, mutta oli merkittävää huomata, kuinka nopeasti maahan tulonsa jälkeen he olivat alkaneet oppia suomen kieltä ja omaksua suomalaista kulttuuria. Suomalaisia koulukäytäntöjä harjoiteltiin opettajan mukaan joka päivä, jotta oppilas voitiin sijoittaa perusopetusluokkaan mahdollisimman pian.

Tyttö A

Tyttö A oli kotoisin Sudanista ja oli projektin alkaessa asunut Suomessa muutaman kuukauden. Lyhyen Suomessa olon takia tyttö A ei ollut projektin alkaessa vielä ehtinyt omaksua suomen kieltä juuri lainkaan, joten kommunikointi hänen kanssaan tapahtui englanniksi. Englantia hän oli oppinut kotimaassaan englanninkielisessä koulussa. Tyttö A:lla oli positiivinen suhtautuminen projektiin, mutta hän koki olevansa ulkopuolinen muusta tutkimusryhmästä. Välillä tyttö A käyttäytyi itsepäisesti ja jonkin verran ylimielisesti. Käyttäytymiseen vaikutti tutkijoiden havaintojen perusteella muun muassa yhteisen kielen puuttuminen.

Tyttö A ei ollut lyhyessä ajassa erityisesti kehittänyt henkilökohtaista suhdetta kehenkään ryhmän oppilaaseen. Muut oppilaat eivät juuri huomioineet tyttö A:n puhetta. Etenkin tyttö B ja poika D pilailivat ja ärsyttivät häntä. Toisaalta tyttö B halusi välillä tehdä yhteistyötä tyttö

A:n kanssa, sillä hän arvosti tämän taitoja, mutta toisaalta tyttöjen välinen käytös oli ajoittain epäkunnioittavaa.

Tyttö A leikkii nukella: “Olen niin surullinen.”

Tyttö A juttelee nukella tyttö B:lle: “Terve.”

Tyttö B vihaisesti tyttö A:lle: “Älä!”

Tyttö A piti kertomansa mukaan Suomessa asumisesta ja suomalaisesta koulusta. Suomalais-ten koulujen käsityöopetus poikkesi hänen kotimaansa käytännöistä ja hän puhui siitä positii-viseen sävyyn. Hänellä oli neutraali kuva Suomesta, eikä tutkijoiden havaintojen perusteella puheessa ilmennyt negatiivista suhtautumista suomalaiseen kulttuuriin.

Tutkija 2: “(*Tyttö A*), pidätkö Suomessa asumisesta?”

Tyttö A: “Oikeastaan, mielestäni se on oikein hyvä maa.”

Tutkija 2: “Hmh, okei. Mikä on paras asia täällä? Mistä pidät eniten?”

Tyttö A: “Hmm, oikeastaan... Kouluista. Joo.”

Tutkija 2: “Kouluista? Miksi?”

Tyttö A: “Koska siellä on erilaisia asioita. Heillä on siellä joskus käsitöitä, ja he tekevät juttuja äitienpäivää varten. Mutta minun koulussani, me emme tee mi-tään juttuja! He (*opettajat*) vain antavat meille lomaa ja oppilaat vain ostavat jotakin (*äidille*).”

Tutkija 2: “Joten sinä teet mieluummin täällä (*koulussa*) jotakin äidillesi?”

Tyttö A: “Joo, juuri niin.”

Tyttö A:n näkemys Suomesta oli kuitenkin varsin pintapuolinen. Parin kuukauden olon jäl-keen hän ei vielä ollut ehtinyt omaksua suomalaista kulttuuria syvemmin vaan perusti näkö-kulmansa havaintoihin koulusta ja kotiympäristöstä. Tyttö A ei tiennyt, miksi he olivat tulleet Suomeen. Tutkijoiden havaintojen perusteella hän ei sitä liioin ihmetellyt eikä se tuntunut vai-vaavan häntä. Tyttö A ei myöskään tiennyt, oliko Suomeen muutto pysyvää. Toisaalta tyttö A ei uskonut jäävänsä pitkäksi aikaa Suomeen, mutta oli tyytyväinen sen hetkiseen tilanteeseen.

Tyttö A puhui hyvin vähän suomea, mutta hän halusi osata enemmän, jotta pystyisi kommunikoimaan paremmin muiden oppilaiden kanssa. Tyttö A:n akkulturaatioprosessi oli vasta alkuvaiheessa, joten hänen käsityksensä suomen kielestä oli varsin pintapuolinen. Hän ajatteli suomen kielen olevan helppo oppia, sillä hän uskoi sen olevan samankaltainen englannin kielen kanssa. Hän oli iloinen oppiessaan lisää suomen kieltä, mutta esimerkiksi tehtävänantojen ymmärtäminen tuotti vielä vaikeuksia, joten ohjeet käännettiin hänelle erikseen englanniksi. Kun tutkijat tai ryhmän opettaja puhuivat hänelle englanniksi, hän lähti helpommin mukaan. Havaintojen perusteella kielimuuri aiheutti kuitenkin sen, että hän jäi usein ulkopuoliseksi ryhmästä.

Tyttö A:lla ei ollut aiempia kokemuksia käsitöistä, mutta havaintojen perusteella hänellä oli tarkka kuva siitä, millainen nukketeatterin tulisi olla. Hän ei muun muassa halunnut niin sanottuja poikien juttuja nukketeatteriin, vaan hänellä oli omat tavoitteet projektille. Poika D esimerkiksi ehdotti auton tekemistä ja laittamista nukketeatteriin, mutta tyttö A tyrmäsi ehdotuksen jyrkästi: ”Ei missään nimessä!” Tyttö A:n itsepäisyys ja päättäväisyys tulivat projektin aikana esiin useissa tilanteissa.

Tyttö A oli tarkka työskennellessään, ja hän työskenteli rauhassa ja hiljaa. Hän kertoi, että tahtois tehdä samanlaisia projekteja useamminkin. Tyttö A:n suunnitelmat projektin parissa olivat välillä hieman epärealistisia, mutta hän teki mielellään omia ratkaisuja ongelmatilanteissa. Tyttö A:lla oli kuitenkin pelko epäonnistumisista projektin parissa ja yritti vältellä niitä. Käsinnukkejen teossa hän oli kääntämässä käsinuken kangasta oikein päin ja kysyi apua tutkija 2:lta:

Tyttö A: ”Voitko auttaa minua, kiitos? Tämä on jotenkin pelottavaa.”

Tutkija 2: ”Ei.. Miksi tämä on pelottavaa?”

Tyttö A: ”Koska en tahdo olla... Jotenkin väärässä. En tahdo olla väärässä.”

Projektin aikana tyttö A:n innostus laski projektin loppua kohden. Alussa hän oli motivoitunut projektia kohtaan, mikä näkyi ideoiden runsautena, mutta loppua kohden tekemisessä näkyi välinpitämättömyyttä. Ryhmän asettamat paineet ja häirintä olivat tutkijoiden havaintojen perusteella osasyynä siihen, että tyttö A vetäytyi helposti omiin oloihinsa.

Tyttö B

Mauritanialainen tyttö B oli asunut Suomessa veljensä kanssa puoli vuotta ennen projektin aloitusta, mutta oli omaksunut suomalaista kulttuuria jo suhteellisen monipuolisesti. Omien sanojensa mukaan tyttö B viihtyi Suomessa hyvin. Sopeutumisesta suomalaiseen kulttuuriin kuvasti se, että hän käytti paljon suomalaisia sanontoja ja loruja sekä lauloi suomalaisia lauluja projektin aikana. Tyttö B:n vilkas ja puhelias luonne näkyi ulospäin. Vaikka tyttö B selvästi viihtyi Suomessa, hän muisti Suomeen tulosta erityisesti kylmyyden sekä vaaleat ja hiljaiset ihmiset. Hän myös koki ilmaston hyvin erilaisena kuin mihin oli tottunut lähtömaassaan.

Tutkija 2: "Onko teistä mukava asua Suomessa?"

Poika A: "On, on."

Tyttö B: "Oooooooooon. On! On! On!" (*taputtaa samalla innostuneesti käsiinsä ja reisiinsä*)

Poika A: "Kuusi kuukautta."

Tyttö B: "Joo! Kuusi kuukautta." (*pelleilee samalla*)

Tutkija 2: "(Tyttö B), muistatko sää kun tulit Suomeen?"

Tyttö B: "Joo! Oli tosi kylmää."

Tutkija 1: "Senkö huomasit eka? Mitä ajattelit ihmisistä? Että oli vaaleita ihmisiä?"

Tyttö B: "Se ei ole hyvä. Suomalaisia.."

Tutkija 1: "Eikö?"

Tyttö B: “Koska sä mene, se ei sano terve, sitte pitä näin (*tekee vihaisen ilmeen*)”

Tutkija 1: “Ai että suomalaiset on niin hiljaisia?”

Tyttö B: “Joo.”

Tyttö B:n akkulturaatioprosessi oli jo ehtinyt alkaa, mutta elävän luonteensa vuoksi oli vaikea saada selkeää kuvaa prosessin vaiheesta. Toisaalta hän piti Suomessa asumisesta ja suomalaisesta koulusta, mutta toisaalta puhui usein negatiivisista asioista, joita oli Suomessa kohdanut. Hän puhui mielellään muslimikulttuurista ja oli ylpeä lähtökulttuuristaan.

Tyttö B: “Sinä somali. Miten sinä sanoo ‘minä somali’.”

Tutkija 1: “Minä somali, sinä somali.”

Tyttö B: “Ei! (*nousee seisomaan ja laittaa kädet rinnalle*) Minä mauritania!”

Projektin neljäntenä päivänä tyttö B leikki kankailla tekemällä huivin päähänsä niin, että vain silmät näkyivät. Hän lauloi ja tanssi ympäriinsä ja kertoi, että jos naisella on kaikki muut varalossaan peitettynä paitsi silmät, se tarkoittaa silloin, että nainen ei halua lasta. Tämän perusteella tyttö B:llä oli nuoren ikänsä vuoksi edelleen alkeellinen ja kehittymätön näkemys lähtökulttuuristaan.

Tyttö B:n itsepäisyys ja vahvat mielipiteet näkyivät selkeästi projektin aikana. Hän oli omistushaluinen tutkijoita kohtaan ja vei heidän huomion muilta oppilailta mielellään itseensä. Hän esiintyi mielellään ja oli huomion keskipisteessä. Tyttö B kiusasi tyttö A:ta usein tämän suomen kielen heikkouden takia. Käyttäytymisensä perusteella tyttö B:n mielestä tyttö A oli huonompi ja heikompi siksi, ettei tämä osannut suomea tai ymmärtänyt projektissa annettuja ohjeita. Toisaalta tyttö B arvosti tyttö A:n ideoita ja taitoa käsitöissä ja pyysi häneltä apua kohtaamiinsa ongelmiin. Tyttö B:n itsepäisyys tuli esiin erityisesti silloin, kun tutkija 2 käski tyttö B:tä jakamaan tehtäviä toisten kanssa eikä antanut hänen tehdä asioita pelkästään yksin. Tyttö B hermostui ja puisteli päätään kieltävästi ja selvästi turhautuneena.

Tyttö B oli sosiaalinen, äänekkäs ja siten näkyvä oppilas valmistavan opetuksen ryhmässä. Hän ei toisaalta osannut tai halunnut luottaa muihin oppilaisiin, sillä halusi tehdä itse suunnittelemansa asiat nukketatteriin, mutta toisaalta hän keräsi mielellään huomiota ja halusi jakaa kokemuksen ryhmän muiden oppilaiden kanssa tuomalla heidät katsomaan, mitä projektissa tehdään. Projektin aikana tyttö B ja poika D kiusasivat ja härnäisivät toisiaan, mutta toisaalta myös tukeutuivat toisiinsa tarpeen tullen.

Tyttö B:n akkulturaatioprosessi uudessa kulttuurissa oli edennyt nopeasti, jonka vaikutuksesta myös hänen suomen kielen taitonsa oli kehittynyt nopeasti ja hän pystyi kommunikoimaan suomen kielellä pääasiassa ongelmitta. Hän ymmärsi ohjeet ja käytti projektin aikana tarvittavaa käsityösanastoa luontevasti. Hän oli innokas puhumaan suomea, eikä välittänyt virheistä puheessaan, vaan pikemminkin hän kysyi tutkijoilta apua kieliopin kanssa. Avun kysyminen kieliongelmissa kertoi myös siitä, että tyttö B piti suomen puhumisesta ja halusi oppia sen oikein. Kotonaan tyttö B puhui ranskaa tai äidinkieltään bularia, mutta tunnilla hän saattoi puhua veljensä kanssa myös suomea.

Projekti oli tyttö B:lle mieluinen. Hän oli hyvin innokas tekemään silloin, kun tekemistä oli. Aloittaminen ei ollut vaikeaa ja hän yleensä jatkoi tekemisiään heti välitunnin jälkeen. Tyttö B käytti ongelmanratkaisua töidensä suunnittelussa ja keksi luovia ratkaisuja ongelmiin. Hän kokeili myös mielellään uusia tekniikoita ennakkoluulottomasti. Tyttö B:lle oli tärkeää oppia ja tehdä yksin. Hänen käsityksensä omista taidoistaan oli välillä jopa yliarvioitua. Vaikka hän ei ollut koskaan käyttänyt neulaa ja lankaa aiemmin, hän luotti itseensä: *”Minä tiedän, minä osaan.”* Hän menetti kärsivällisyyden helposti eikä halunnut hyväksyä heikkouksiaan. Sen vuoksi tyttö B halusi tehdä parhaansa, mutta suuttui helposti epäonnistumisista.

Tyttö B: ”Minä en osaa! Minä sanoin sulle että minä en osaa!”

Tutkija 2: ”Osaat osaat! Haluatko sahata?”

Tyttö B: ”Minä en osaa sahata.”

Tutkija 2: ”Minä näytän, harjotellaan.”

Tyttö B: ”Okei sen minä osaan, minä osaan!”

(Tutkija 2 ja tyttö B sahaavat. Tyttö B yrittää sahata kapeaa tikkua.)

Tutkija 2: "Ei, se on liian vaikea. Ei sitä voi sahata."

Tyttö B: "Minä osaan! Joo, minä osaan!"

(Tyttö B yrittää sahata, ei onnistu ja suuttuu.)

Tyttö B: "Se on hassu homma.. Tuo sahata."

- - -

Tyttö B leikkaa kangasta: "Minä osaan leikata.. Mutta saks ei."

- - -

(Tyttö B yrittää repiä maalaamansa raketin.)

Muut: "Ei, ei, älä, se on hyvä!"

Tyttö B: "Ei hyvä."

(Tyttö B lähtee luokasta ja palaa hetken päästä takaisin.)

Tyttö B: "Ei ole kiva tuo. Ei maalaa. Teen uus."

Luovuus näkyi erityisesti silloin, kun tyttö B työskenteli sellaisten tekniikoiden kanssa, jotka eivät olleet hänelle entuudestaan tuttuja. Hän lähti ennakkoluulottomasti yrittämään ja luotti itseensä. Projektin aikana tyttö B ei kohdannut sellaista, mitä ei olisi mielellään tehnyt. Saaminen tai maalaaminen oli yhtä lailla mieluisia, kunhan hän pääsi itse tekemään. Tyttö B:n eteneminen nukketeatterin parissa ei ollut suunnitelmallista, vaan hän hyppi tehtävästä toiseen tavoitteenaan kokeilla mahdollisimman erilaisia käsin tekemisen tapoja. Esimerkiksi neuloessaan ensimmäistä kertaa, hän kertoi tutkija 2:lle innokkaasti pitävänsä siitä, mutta heti perään sanoi menevänsä seuraavaksi tekemään matematiikkaa omaan luokkaansa muiden valmistavan opetuksen ryhmän oppilaiden kanssa. Tämän perusteella tyttö B piti uusien käsityötekniikoiden kokeilemisesta, mutta kun tehtävä oli valmis, hän pystyi helposti siirtymään kokonaan muihin aiheisiin, eikä hän kokenut tarvetta jatkaa uuden tekniikan harjoittelemista.

Projektin aikana tyttö B:n rauhallisuus tuli sitä paremmin esiin, mitä pidemmälle projekti eteni. Nukketeatterin aloitusvaiheessa tyttö B:llä ei ollut vielä selkeää kuvaa siitä, mitä tavoitteita hän haluaisi asettaa projektille. Tästä johtuen tyttö B ei jaksanut keskittyä tekemiseensä kunolla. Käsinnukkejen teossa tyttö B teki rauhallisesti tarkkaa ja luovaa, mutta nopeaa työtä, sillä hänellä oli tarkka kuva mielessään siitä, minkälaisen nukken hän haluaisi. Tyttö B:n luovuus

kehittyi myös projektin aikana, ja hän kehitti nukelle monenlaisia asusteita. Hän oli tyytyväinen projektin aikana oppimiinsa taitoihin.

Tyttö C

Projektin alkaessa tyttö C oli ollut Suomessa noin puolentoista vuoden ajan ja oli oppinut suomen kieltä kohtalaisesti. Kielitaitoa oli kuitenkin vaikea arvioida, sillä tyttö C oli ujo. Myös hänen akkulturaatioprosessinsa vaihetta oli vaikea arvioida, sillä kommunikointi hänen kanssaan oli hyvin vähäistä hänen vähäisen puheliaisuutensa takia. Projektin aikana tyttö C puhui harvoin, ja kysyttäessä hän vastasi kuiskaten. Varsinkin silloin, kun tutkimustiloissa oli kaikki paikalla, tyttö C oli arka ja jäi helposti muiden oppilaiden jalkoihin. Kun hänen kanssaan yritti keskustella, toiset oppilaat keskeyttivät hänet usein. Tutkijoiden ollessa paikalla tyttö C keskittyi mielellään omaan tekemiseen eikä juuri kommunikoinut muiden oppilaiden kanssa.

Tyttö C ei ottanut kontaktia oma-aloitteisesti muihin oppilaisiin varsinkaan silloin, kun kaikki olivat paikalla. Videohavainnoinnin perusteella hän kuitenkin puhui enemmän, kun tutkijat eivät olleet tutkimustilassa. Yleensä tyttö C vastasi vain yhdellä sanalla, mutta videotallennetta litteroidessa tutkijat huomasivat tilanteen, jossa tyttö C jäi tilaan yksin tulitikuilla leikkivän tyttö B:n kanssa. Tyttö C korotti ääntään tyttö B:lle: *“Älä älä älä! Ei saa!”* Tällä tavoin tyttö C huomautti yleisistä säännöistä. Kun muut tulivat jälleen luokkaan, hän jatkoi töitä omissa oloissaan. Tyttö C:n kommunikaation vähyys ilmeni paitsi sanallisena ja sanattomana ilmaisuna, mutta myös vähäisenä kontaktin ottamisena toisiin, mikä havaintojen perusteella viittasi hänen luonteeseensa ja akkulturaatioprosessin vaiheeseen.

Tyttö C teki yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa, kun häneltä pyydettiin apua. Hänellä ei myöskään ollut kinaa kenenkään kanssa. Tämä osoitti, että tyttö C:llä oli hyvät välit muihin oppilaisiin. Havaintojen perusteella tyttö C otti eniten kontaktia tyttö B:hen, joka oli saman-

ikäinen hänen kanssaan. Kotona hän sanoi leikkivän erityisesti vietnamilaisten ystäviensä kanssa. Suomalaisia ystäviä hän ei maininnut.

Tutkija 1: “*(Tyttö C)*, miten sää oot viihtynyt Suomessa?”

(Tyttö C ei vastaa.)

Tutkija 1: “Tykkäätkö olla Suomessa?”

Tyttö C: “Joo.”

Tutkija 2: “Onko sulla kavereita?”

(Tyttö C nyökkää.)

Tutkija 1: “Onko sulla suomalaisia kavereita jollakin luokalla vai onko sulla vietnamilaisia kavereita?”

(Tyttö C:n kuiskaa, vastausta ei kuulu.)

Tutkija 1: “Niin sun kotona.. Vietnamilaisia kavereita..”

Projektin aikana havainnoitiin, että käsitöiden tekeminen ei ollut tyttö C:lle sosiaalinen tapahtuma. Hän halusi keskittyä omaan tekemiseen, ja huomioitavaa oli, että käsitöiden tekeminen rentoutti tyttö C:tä. Hän suunnitteli mielellään erilaisia vaihtoehtoja ja taiteellisuus näkyi hänen suunnittelussaan. Aloittaminen oli hänelle helppoa ja välitunneilta palaaminen ei vienyt häneltä aikaa, vaan hän jatkoi heti siitä, mihin oli jäänyt. Työskentelyssään hän oli oma-aloitteinen, mutta haki ratkaisuilleen hyväksyntää tutkijoilta näyttämällä työtään sen eri vaiheissa ja työn valmistuttua. Hän oli hyvin kärsivällinen, eikä hermostunut, vaikka ryhmän opettaja vahingossa rikkoi hänen juuri valmistamansa nuken kaulakorun. Hän reagoi vahinkoon hymyilemällä ja sanoi: “*Ei haittaa.*”

Projektin alussa tyttö C oli vähäsanainen, mutta projektin kuluessa hän keräsi rohkeutta. Viimeisellä tunnilla nukketheateri ja nuket esiteltiin valmistavan opetuksen ryhmän muille oppilaille. Tyttö C oli huomattavasti iloisempi ja itsevarmempi, ja hän puhui selkeämmällä ja kuuluvammalla äänellä. Projektin päätöspäivänä tyttö C oli myös avoimempi ja teki enemmän yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.

Poika D

Mauritanialainen poika D oli vanhin tutkimusryhmän jäsenistä. Hän oli asunut Suomessa noin puoli vuotta projektin alkaessa. Hän oli ehtinyt omaksua tapoja lähtökulttuuristaan, joista osa oli ristiriidassa suomalaisten tapojen kanssa. Hän puhui mielellään lähtökulttuuristaan, josta hänellä oli havaintojen perusteella paljon hyviä muistoja. Toisaalta projektin aikana hän välillä kertoi myös negatiivisista kokemuksista kuten varastelusta sekä lähtömaansa koulutavoista. Siellä oli tapana, että oppilaiden tuli kopioida kaikki opettajan taululle kirjoittamat asiat vihkoon ja tehdä vaativia kotitehtäviä seuraavaksi päiväksi. Jos tehtäviä ei tuonut tai ei ollut osannut vastata tehtäviin, opettaja antoi rangaistuksena kepillä piiskaa takapuolelle. Poika D oli kertomansa mukaan kerran saanut koulussa piiskaa opettajalta.

Suomeen tulo oli poika D:lle positiivinen kokemus. Hän kertoi innoissaan lentomatkasta Suomeen. Tulostaan Suomeen hän muisti erityisesti lokakuisen kylmyyden ja sateen. Hän kertoi-kin ikävöivänsä Afrikan ilmastoa ja havaintojen perusteella muisteli Afrikkaa kaihoisasti. Toisaalta poika D oli motivoitunut omaksumaan suomalaista kulttuuria, ja esimerkiksi halusi oppia tekemään suomalaista ruokaa. Sitä varten hän oli käynyt lainaamassa kirjastosta äidilleen suomalaisen ruoan kokkikirjan, jotta tämä voisi opetella suomalaisen ruoan valmistamista. Kommunikointi poika D:n kanssa tapahtui täysin suomeksi, sillä oli oppinut kieltä nopeasti lyhyessä ajassa. Poika D oli miettinyt myös tulevaisuuttaan Suomessa ja kertoi haluavansa poliisiksi. Hän kuitenkin pohti, oliko afrikkalaisena poliisina oleminen Suomessa mahdollista.

Poika D: "Opettaja, onko tässä Suomessa poliisi? Afrikkalainen?"

Tutkija 2: "Saattaa olla joitaki..."

Poika D: "Minä haluan."

Tutkija 2: "Mää luulen että se on ihan mahdollista...Sun pittää vaan oppia suomea ja käyt sitten sen poliisikoulun niin sitte."

Poika D: "Mmm..."

Tutkija 2: "Sääkihän oot (*poika D*) sitte suomalainen. Sinäkö haluaisit olla poliisi, tehdä poliisin töitä?"

Poika D: "Joo."

Poika D oli projektin alkaessa oppinut jo suomalaisia käyttäytymismalleja, mikä ilmeni esimerkiksi hänen komentaessaan sisartaan (tyttö B:tä) olemaan hiljaa: "*Mitä ope sanoi äskön, hiljaa!*" Lisäksi hän pyysi muilta ryhmän jäseniltä anteeksi sahausesta lähtevää kovaa ääntä: "*Sori, sori, saha...*" Hän ei kuitenkaan ymmärtänyt, miksi suomalaiset puhuivat niin vähän ja toivoikin, että suomalaiset olisivat puheliaampia. Hän ei myöskään ymmärtänyt, miksi Suomessa näkee humalaisia ihmisiä.

Poika D tyttö B:lle: "Sinä ole hiljaa vähän aikaa. Pälä pälä pälä.. Sinä puhu koko ajan."

Tutkija 2: "Täällä saa jutella. Ei se haittaa. Se on vaan hyvä ku jutellaan."

Poika D: "Suomessa ei puhu paljon."

Tutkija 2: "Se on kyllä ihan totta."

Poika D: "Kello 23 illalla."

Tutkija 1: "Ai suomalaiset ei puhu paljon niinkö?"

Poika D: "Tiedätkö mitä minä näynkin heille. Yks poika. Iso poika. Isompi. Jos sinä juo yks pullo ja sinä juo, ja sitten sinä teet näin (*liikkuu, mutta kameran ei näy miten*). Hän juo paljon ja sitten hän pissaa housuun (*nauraa*)."

Tutkija 2: "Voi ei..."

Poika D: "Sitten hän tee näin (*tekee jotain, ei näy kameran. Nauraa*)."

Tutkija 1: "Oliko se poika vai vanha mies?"

Poika D: "Joo, vanha mies. (*mainitsee paikan nimen*). Minä sano heille 'terve', he sano mulle 'moroo'."

Tyttö B: "Osta poroo."

Tutkija 2: "Onko se kummallista, että täällä ei puhuta niin paljon...ku jossain maissa?"

Poika D: "Joo."

Poika D kertoi myös kokeneensa välillä negatiivista kohtelua suomalaisilta. Puhumattomuuden lisäksi hän oli kohdannut outoa käytöstä heidän talonsa siivoojalta. Havaintojen perusteella hän ei ymmärtänyt, miksi niin oli tapahtunut eikä tutkijoille käynyt ilmi, kokiko hän tapahtumat henkilökohtaisesti esimerkiksi rassistisena käyttäytymisenä poika D:n kulttuuritaustan vuoksi.

Poika D: “Meillä on tässä (*paikan nimi*) yks iso tyttö. Tosi, tosi, tosi, tosi paha tyttö.”

Tutkija 2: “Paha, no?”

Poika D: “Joo. Hän katso sinua ja sitten hän tee näin (*tekee jonkin ilmeen, ei näy kameralle*). Sitten hän menee...Jos hän siivoaa ja sitten meille taksi tulee. Hän sulkee oven (*huitaisee kädellä nopeasti*).”

Tutkija 1: “Kuka hän sitten on?”

Poika D: “En tiiä. Yks mummo. Hän siivo tuolla meidän...”

Tyttö B: “Kottiin.”

Tutkija 1: “Eikö hän oikein pidä teistä vai?”

Poika D: “Hän on ilke.”

Poika D oli luonteeltaan temperamenttinen ja vaikka hän pitikin koulunkäynnistä, hänen kärsivällisyytensä herpaantui helposti, jolloin hän villiintyi ja alkoi hännätä toisia. Hän toisaalta kykeni yhteistyöhön muiden kanssa ja kyseli muiden mielipiteitä nukketatteria koskevista asioista, mutta toisaalta ryhtyi helposti hännäämään erityisesti sisartaan ja tyttö A:ta. Välillä hänen käytöksensä toisia kohtaan oli ylimielistä ja asetti ihmisiä arvojärjestykseen. Poika D esimerkiksi ehdotti, että presidentti antaisi projektin esityksestä ryhmän jäsenille rahaa tietyssä järjestyksessä. Ensimmäiseksi rahaa saisi hän itse, sitten tutkija 2 ja tutkija 1, jonka jälkeen tyttö B, tyttö C ja viimeisenä tyttö A. Poika D oli sosiaalinen ja kertoi, että hänellä on paljon kavereita niin Afrikassa kuin Suomessakin.

Poika D oli nukketatterin teossa oma-aloitteinen ja reipastui aina, kun sai lisää ohjeita tai suuntaa siihen, mitä seuraavaksi tuli tehdä. Hän ei jäänyt pitkäksi aikaa pohtimaan, vaan ryhtyi heti töihin. Käsillä tekeminen oli poika D:lle selvästi mukavaa ja hän rentoutui saadessaan

työskennellä käsitöiden parissa. Tämä näkyi kevyenä jutusteluna ja keskittymisenä tekemiseen. Hän ei myöskään mielellään halunnut lopettaa työskentelyä kesken esimerkiksi välitunnin alkaessa, vaan olisi halunnut jatkaa keskeytyksettä.

Poika D kertoi, ettei ollut saanut lainkaan opetusta puutöistä Afrikassa, eikä hänellä sen vuoksi ollut aiempaa kokemusta koulukäsitöistä. Hän kertoi kuitenkin projektin alkuvaiheessa innoissaan olleensa apuna kotitalonsa rakennusprojektissa: *”Minä ja isä käydä hakee puita ja sahata näin kato”*. Afrikassa oppimiansa taitoja poika yhdisti tähän projektiin ja antoi samalla neuvoja muille oppilaille.

Hän oli kiinnostunut erilaisista tekniikoista ja halusi oppia uutta. Hän oli käsityöllisissä ratkaisuissaan luova ja keksi omia ratkaisuja ongelmiin. Esimerkiksi ongelman kohdatessaan toinen tutkijoista yritti auttaa poika D:tä, mutta hän halusi itse selvittää ongelman ja suunnitteli optimaalisimman tavan toimia ongelman ratkaisemiseksi ja parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi. Hän oli ylpeä jo aiemmin Afrikassa oppimistaan käsityötaitoistaan. Hän kertoi Afrikassa ollessaan auttaneensa koirankopin rakentamisessa sekä tehneensä muita käsitöitä.

Poika D: “Tiedätkö mitä minä teen Afrikassa, jos tuo on näin (*näyttää vääntynyttä naulaa*), katso, nyt ei oo hyvä, minä laittaa siihen näin, menee suoraksi.”

Tutkija 1: “Ai Afrikassa teit niin?”

Poika D: “Joo, katso nyt (*tutkija 1*), näin (*näyttää miten vasaralla hakkaa naulan suoraksi*).”

Hän tiesi osaavansa käsitöitä ja oli siksi valmis auttamaan muita oppilaita. Siitä huolimatta poika D haki jatkuvasti hyväksyntää tutkijoilta ja halusi tuoda aikaansaannoksiaan näytille varmistaakseen, että tutkijat näkivät mitä hän oli tehnyt. Onnistumisen tarve oli tutkijoiden havaintojen perusteella merkittävää.

Poika D: “(*Tutkija 2*) onko se hieno? (*Tutkija 2*) onko se hieno?”

Tutkija 2: “On tosi hieno.”

- - -

Tutkija 1 sanoo tyttö B:lle: “Eiku menee liian tiukalle.”

Poika D: “Katso, mulla ei mee liian tiukalle. Katso. (*Tutkija 1*). Mulla ei mee liian tiukalle.

Poika D: “(*Tutkija 1*). (*Tutkija 1*). Katso.”

Tutkija 1: “Joo. Se on hyvä.”

Poika D:n motivaatio nukkketeatterin tekoa kohtaan kasvoi projektin loppua kohden ja hän olisikin halunnut jatkaa työskentelyä tauotta. Poikkeus tähän tuli tekemisen loppuessa ja muiden oppilaiden aiheuttaessa levottomuutta, mikä tarttui myös poika D:hen. Ryhmän opettaja kävi välillä katsomassa tutkimusryhmän jäsenten työskentelyä ja kertoi, että poika D oli nukkketeatteriprojektin parissa kuitenkin ahkerampi kuin luokassa työskennellessään. Poika D kertoi pitävänsä enemmän nukkketeatterin kuin nukkejen teosta. Syyksi hän kertoi sen, että nukkketeatterin parissa hän sai tehdä puutöitä, mikä oli poika D:lle tuttua Afrikasta. Hän piti nukkketeatterin tekoa helppona.

Tutkija 1: “Onko (*poika D*) tämä nukkketeatteri semmoinen kuin sinä kuvittelit?
- - Onko tämä vaikeempaa vai helpompaa kuin sinä kuvittelit?”

Poika D: “Helpompaa, helppoa.”

Poika D oli näkyvä persoona tutkimusryhmässä. Hän oli motivoitunut ja innostunut käsillä tekemistä kohtaan koko projektin ajan. Vaikka poika D:llä oli myös huonoja päiviä, hänellä oli selkeä tavoite projektin valmistumiselle. Poika D:lla oli myös runsaasti luovia ideoita ja toteuttamisratkaisuja, joiden avulla hän lisäsi motivaatiota projektia ja käsillä tekemistä kohtaan. Tutkimusryhmään osallistuneiden oppilaiden erilaiset persoonallisuudet näkyivät aineistossa, ja kaikki olivat innostuneita projektista. Aineistonkeruutilanteessa vallitsi aivoin ilmapiiri, joten oppilaat toimivat sekä keskustelivat toisilleen ja tutkijoille vapautuneesti. Kattavasta aineistosta ja värikkäistä tuloksista oli mahdollisuus tehdä monipuolisia ja tutkimuskysymysten kannalta oleellisia johtopäätöksiä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Edellisessä luvussa analyysin kautta saadut tulokset käsiteltiin oppilaskohtaisesti, jolloin ilmiöiden esiintymistä tarkasteltiin yksilötasolla. Tässä luvussa saatuja tuloksia käsitellään teoriataustaan nojaten muodostaen tutkimuksessa käsitellyistä ilmiöistä johtopäätöksiä. Tutkimustehtävään vastataan kategorisoiduilla johtopäätöksillä, joissa edetään järjestyksessä asetettujen tutkimuskysymysten mukaan.

6.1 Projektissa työskentely

Oppilaat tutustuivat projektin kautta uusiin käsityömuotoihin ja saivat sitä kautta uusia, mielekkäitä käsityökokemuksia. Havaintojen perusteella voidaan päätellä, että oppilaat viihtyivät käsitöiden parissa erittäin hyvin. Oppilaat olivat oma-aloitteisia ja halusivat kokeilla eri käsillä tekemisen tapoja niin tekstiilien kuin teknisenkin saralta. Oppilaat eivät ujostelleet luokassa, vaan kaikki ideoivat ja yhtä oppilasta lukuun ottamatta lähtivät rohkeasti kokeilemaan uusia tekniikoita. Projektin luonteen vuoksi oppilaille annettiin vastuuta antamalla heidän tehdä itse päätöksiä suunnittelutyössä sekä työtapojen ja materiaalien valinnassa. Havaintojen perusteella voidaan sanoa, että oppilaat nauttivat saadessaan vapaat kädet nukketeatterin suunnitteluun ja toteutukseen.

Oppilaiden asennoituminen heti projektin alussa oli positiivista, vaikka he eivät olleet aiemmin olleet mukana tämänkaltaisessa projektissa. Heikkilän (1987, s. 96–102) mukaan asenteet syntyvät uskomusten ja käsitysten kautta. Tässä tutkimuksessa tämä ilmeni muun muassa poika D:n kohdalla, joka oli aiemmin osallistunut käsitöiden tekemiseen ja yhdisti aiemmat posi-

tiiviset kokemukset asennoitumiseen tätä käsityöprojektia kohtaan. Oppilaiden asennoituminen näkyi innostumisen lisäksi heidän oma-aloitteisuutena ja motivaationa.

Projektissa oppilaat pääsivät tuomaan oman kulttuurinsa arvoja mukaan yhteiseen projektiin. Oppilaiden kokemukset ja näkemykset yhdistyivät yhteisessä suunnitelmassa, joka oli kompromissi eri näkemysten pohjalta. Banksin monikulttuurisuusnäemyksen (1994) mukaan ymmärrys omaa kulttuuritaustaa ja käyttäytymistä kohtaan kasvaa, kun niitä tarkastellaan eri näkemysten kautta (Banks, 1994, s. 1–3; ks. luku 2.7). Projektin kautta oppilaat pääsivät laajentamaan maailmankuvaansa ja näkemään maailman eri kulttuureista muodostuneena kokonaisuutena.

Kulttuuritaustojensa lisäksi oppilaiden henkilökohtaiset piirteet sekä aiemmat kokemukset, elämykset ja tuntemukset yhdistyivät projektissa. Näiden yhdistäminen onkin käsityökasvatuksen tavoitteena, sillä vaikka kuinka kontrolloitua toiminta on, oppilaan oma sisäinen todellisuus vaikuttaa kasvutilanteisiin (Heikkilä, 1987, s. 90–91, 104–106). Käsityön kontekstissa tekijän persoonallisuus vaikuttaa käsitöiden valmistukseen (Anttila, 1996, s. 31–32; ks. luku 3.1), sillä käsillä tekeminen on kokonaisvaltaista toimintaa, johon vaikuttavat yksilön monet eri osa-alueet persoonallisuudesta ympäröivään maailmaan. Tyttö B:n kohdalla kokonaispersoonallinen suorittaminen korostui, sillä hänen temperamenttinsa ja näkyvä luonteensa oli vahvasti läsnä koko käsityöprojektin ajan. Persoonallisuuden korostuminen näkyi yksilöllisenä otteena käsitöiden teossa sekä ideoiden kehittelynä. Tyttö A:n mielenkiinnon kohteet tulivat esiin nukketeatterisermin koristelussa, mutta useimmat tyttö A:n suunnitelmat kariutuivat, sillä ne eivät olleet realistisia tai käytännöllisiä.

Tyttö C:n taiteellinen lahjakkuus oli havaittavissa projektin aikana. Hän teki tarkkaa työtä ja hänen piirtämistaitonsa ilahdutti muita oppilaita. Taiteellinen lahjakkuus ei kuitenkaan näkynyt tyttö C:n luovina ratkaisuina. Zimmerman (2009, s. 39) huomauttaakin, että taiteellinen lahjakkuus ja luovuus eivät välttämättä ole suoraan yhteydessä toisiinsa. Toisaalta tyttö C:n kommunikoinnin vähyys ja rauhallisuus näkyi arkuutena, eikä hän uskaltanut tehdä rohkeita ratkaisuja. Vähälän (2003, s. 48) mukaan toisille itsensä ilmaisu on helpompaa teoin kuin sa-

noin. Tyttö C saikin projektin aikana suunnitelmansa valmiiksi töiksi ja ilmaisi itseään niiden kautta.

Oppilaat suunnittelivat ja tekivät mielellään sellaisia tuotteita, jotka kumpusivat heidän elämysmaailmastaan ja mielenkiinnon kohteistaan. Niiden valmistukseen he käyttivät sellaisia materiaaleja, joista he pitivät, sekä välineitä ja tekniikoita, joissa he olivat hyviä. Rutlandin ja Barlexin (2008, s. 142) mukaan oppilaiden kekseliäisyyttä tuetaan sillä, että heille tarjotaan mahdollisuuksia kehittää niin taitojaan kuin työskentelytapojaan. Taitojen ja mielenkiinnon kohteiden risteytyessä oppilas uskaltaa olla luova ja tehdä rohkeita ratkaisuja. Tyttö B:n ja poika D:n kohdalla halu kokeilla erilaisia tekniikoita ja ottamaan vastuuta korostui erityisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004, s. 242–244) mukaan käsityökasvatuksen tavoitteena onkin pyrkiä motivoimaan oppilaita käsillä tekemiseen, sillä siten he saavat innostavia kokemuksia ja myönteistä asennetta käsitöiden tekemistä kohtaan. Motivaatiota tyttö B ja C sekä poika D saivat myös hakemalla hyväksyntää muilta, ja erityisesti poika D:n onnistumisen tarve oli vahva. Kojonkoski-Rännäli (1995, s. 121–124) huomauttaa, että hyvä minäkuva ja itsetunto rakentuu suurelta osin sen mukaan, mitä palautetta he saavat muilta ihmisiltä. Tyttö C:n vahvistaminen oli yllättävää tutkijoiden mielestä, sillä työskentelyn aikana kommunikaatio oli muuten vähäistä. Itsetunnon kehittäminen tapahtuikin kommunikoinnin sijaan käsillä tekemällä.

Oppilaiden akkulturaatioprosessit olivat vielä kesken, ja prosessien aiheuttama stressi näkyi oppilaiden käytöksessä. Keskittymisen herpaantuminen oli ajoittaista, mutta kuten Berry ja Uichol (1988, s. 207) huomauttavat, stressitila ei aina välttämättä ilmene negatiivisena tilana. Stressi voi parhaimmillaan ilmetä luovana, voimistavana ja erityisesti motivoivana tilana yksilön psykologisissa toiminnoissa (Berry & Uichol, 1988, s. 207–209). Keskittyminen tehtäviin ja motivaatio oli huomionarvoisempaa kuin ajoittainen hermostuneisuus tai kärsivällisyyden herpaantuminen.

6.2 Luovuuden ilmeneminen

Projektissa keskeisellä sijalla oli luovuuden ilmeneminen käsityöllisissä suorituksissa. Luovuuden toteutumista tuettiin antamalla oppilaille vapaus suunnitella ja valmistaa mieleisensä nukketeatteri ja valita siihen juuri itselle merkittäviä elementtejä ja ratkaisuja. Luovuutta edesautettiin antamalla liikaa rajoittavia tekijöitä suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Sternberg ja Lubartin (1999, s. 9; ks. luku 3.2) mukaan luovuus on kulttuurisidonnaista, joka vaikuttaa siihen, millaisia valintoja oppilaat tekevät luovissa käsityöprosesseissaan. Oppilaiden tekemät käsityölliset ratkaisut nousevat siitä kulttuuritaustasta, josta he tulevat ja jossa he ovat oppineet käsillä tekemisen taitoja. Tyttö A:n osallistuminen nukketeatterin valmistukseen oli sen verran vähäistä, että varsinaista kulttuurisidonnaisuutta hänen kohdallaan projektin yhteydessä oli vaikea nähdä. Tyttö B:llä kulttuurisidonnaisuus ilmeni koulukulttuurin vaikutuksena käsityöllisissä ratkaisuissa. Hän halusi esimerkiksi tehdä omalle käsinukelleen koululaukun, johon hän valmisti pienet koulukirjat, kynän ja kumin. Poika D:llä luoviin ratkaisuihin vaikutti aiemmin opitut käsityötaidot hänen aiemmasta kulttuuristaan, jotka yhdistyivät uusiin, Suomessa opeteltuihin taitoihin. Hän keksi uusia tapoja sahata, jota ohjasi kuitenkin jo aiemmin opittu alakohtainen taito. Sternbergin ja Lubartin mukaan luovuus auttaa ratkaisemaan arkipäivän ongelmia yksilöllisellä tasolla. Poika D:n sahaamisen helpottamiseksi keksimät ratkaisut ilmaisivat näitä luovuuden avulla tehtäviä ongelmanratkaisukeinoja (vrt. Sternberg & Lubart, 1999, s. 3, 9). Rutlandin ja Barlexin (2008, s. 142) mukaan luovuuden kehittämisessä on tietty risteyskohta, missä taidot ja kiinnostuksen kohteet limittyvät. Poika D oli uusien sahaamistekniikoiden osalta tässä risteyskohdassa, sillä hänellä oli jo aikaisempaa alakohtaista tietoa sekä kiinnostusta uusien ja parempien ratkaisujen kehittämiseen. Hän kykeni käyttämään ja kehittämään luovuuttaan kyseisessä tilanteessa, sillä oli motivoitunut kehittämään uusia ja parempia taitoja.

Rutlandin (2009, s. 65) mukaan ihmisen tulee kehittää näkemystään, itseluottamustaan, motivaatiotaan, haluaan ottaa riskejä sekä kehittää itsenäistä ajattelua. Tyttö A:n kohdalla luovuuden käyttö ei ilmennyt merkittävästi, sillä hänen motivaationsa nukketeatterin valmistusta kohtaan ei ollut korkea. Suunnitteluvaiheessa tyttö A vaikutti innostuneelta, mutta kun suunnitel-

mat oli aika toteuttaa käytännössä, motivaatio laski. Hän ei uskaltanut ottaa riskejä, vaan valmisti töitä mieluummin jo tuntemillaan tekniikoilla. Tyttö B:n ja poika D:n kohdalla riskinotto tuli kuitenkin luontaisesti ja he käyttivät luovuuttaan aktiivisesti kokeillen uusia tekniikoita ja olivat motivoituneita projektia kohtaan. He käyttivät itsenäistä ajattelua ja tekivät omia ratkaisuja töiden toteuttamisesta.

Luova käsityö kehittää itseilmaisukykyä, joka ilmeni erityisesti tyttö B:n käsityöllisissä toiminnoissa. Hänen valmistamansa työt kuvastivat hänen persoonaansa ja hän halusi toteuttaa jokaisen mieleen tulevan aiheen riippumatta siitä, jäikö jokin aikaisemmin aloitettu työ kesken. Tyttö B:n valmistamat työt olivat värikkäitä ja omaperäisiä sekä vailla huoliteltua ulkonäköä. Työt kuitenkin kertoivat paljon hänen eloisasta persoonallisuudestaan. Heikkilä (1987, s. 34–36) mainitsee luovan käsityöprosessin kolmen intention kuvauksessaan sen ideaintention vaiheesta, että tekijän tulee pitää uusi mahdollinen ideaintentionsa kurissa, jotta päästään haluttuun lopputulokseen. Tyttö B:llä syntyi uusia ideaintentioita jatkuvasti, mikä aiheutti sen, että uuden idean syntyessä hän ei malttanut seurata vanhaa ideaansa vaan siirtyi heti uuteen sen keksiessään.

6.3 Akkulturaatioprosessin ilmeneminen

Maahanmuuttajaoppilaan muuttaessa uuteen kulttuuriin hän aloittaa akkulturaatioprosessin, joka kulkee eri reittiä kuin hänen vanhempansa (Clayton, 2003, s. 136–138; ks. luku 2.5). Sen lisäksi, että lapsi kohtaa suuren määrän uusia ja tuntemattomia asioita asuinympäristössään, hän aloittaa samalla koulunkäynnin. Sen johdosta maahanmuuttajalapsi joutuu kohtaamaan ylimääräisiä riskejä, jotka liittyvät lapsen ikään ja kehitysvaiheeseen (Sam & Berry, 2009, s. 191). Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää maahanmuuttajaoppilaan persoonallisuuden tasapainoista kehitystä sekä hänen sopeutumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan (Nissilä, 2009, s. 10–11; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, s. 3; ks. luku 2.6). Opetuksella tuetaan täten oppilaan monikulttuurisen identiteetin rakentumista. Tavoitteita on tukemassa myös käsityökasvatuksen opetus, jonka tehtävä-

nä on kehittää oppilaan käsityötaitoa itsetunnon kehityksen ja ilon kokemusten kautta (POPS, 2004, s. 242). Tutkimuksessa toteutetun luovan käsityöprojektin tavoitteet pohjautuivat sekä valmistavan opetuksen että alakoulun käsityökasvatuksen tavoitteille.

Oppilaiden akkulturaatioprosessit olivat projektissa läsnä. Ne oppilaat, jotka olivat olleet Suomessa pitemmän aikaa, olivat ehtineet omaksua suomalaista kulttuuria ja käytäntöjä. Jokaisen oppilaan akkulturaatioprosessi kuitenkin eteni eri tavoin, eikä perustavanlaatuisia johtopäätöksiä oppilaiden akkulturaatioprosessin vaiheista voi siitä johtuen tehdä. Havainnointien perusteella aineistoon kerättiin oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia akkulturaation alkuvaiheista, joiden kautta oli nähtävissä oppilaan viihtyminen Suomessa ja suomalaisessa koulussa. Jokaisella oppilaalla oli kuitenkin integraation mukaiseen sopeutumiseen vaadittavia valmiuksia, sillä vaikka he halusivat säilyttää omaa kulttuuritaustaansa, pyrkivät he oppimaan samalla uutta kulttuuria (vrt. Berry & Uichol, 1988, 211–212; ks. luku 2.3).

Tyttö A:n kokemukset Suomessa olivat vielä vähäisiä, ja siksi akkulturaatioprosessi oli vielä alkuvaiheessa. Prosessiin liittyvät riskit olivat hänen kohdallaan suurempia kuin muiden, sillä hän ei puhunut valtaväestön suomen kieltä (Liebkind, 1994, s. 32). Tästä seurasi se, että tyttö A jäi helposti keskusteluiden ulkopuolelle, viihtyi omissa oloissaan ja oli alakuloinen. Hän ei kielen takia kokenut olevansa yhtä lailla osa ryhmää kuin ne, jotka olivat edenneet kotoutumisessa pitemmälle. Tyttö A ei ollut ehtinyt myöskään käsittelemään maahanmuuttoon liittyviä syitä. Yllättävä muutto omasta kulttuuristaan aiheuttaa lapselle pelkoa tietämättömyydestä sekä huolta kaiken tutun jättämisestä taakseen (Clayton, 2003, s. 137). Tyttö A ei ollut ehtinyt vielä käsitellä suuria muutoksia, mutta valmistavan opetuksen tavoitteena oli tukea tätä prosessia, joka hänen oli väistämättä käytävä läpi. Kotoutumisprosessia ja persoonallisuuden tasapainoista kehitystä edisti se, että tyttö A oli kiinnostunut oppimaan suomalaista kulttuuria ja erityisesti suomen kieltä.

Tyttö B:n ja poika D:n kohdalla akkulturaatioprosessit olivat edistyneet selvästi pidemmälle. Sisaruksilla oli huomattava into oppia vastaanottavan maan kieltä ja tapoja, mutta hyvien kokemusten lisäksi he olivat ehtineet kokea myös valtaväestön negatiivista suhtautumista. Ystävällisen vastaanoton puuttuminen oli hämmentänyt tyttö B:tä ja oli aiheuttanut hänelle riskialt-

tiin tilanteen vaikeuttamalla prosessia (vrt. Liebkind, 1994, s. 33). Selkeämmin tyttö B:n ja poika D:n akkulturaatioprosessissa oli nähtävissä kulttuurin muutoksen aiheuttama motivaatio. Liebkindin (1994, s. 34–35) mukaan muutos herättää maahanmuuttajalle motivaatiota pyrkiä eteenpäin, sillä kaiken tutun jättäminen taakse vaatii maahanmuuttajalta rohkeutta. Vaikka tyttö B ja poika D ikävöivät kotimaataan ja ystäviään, he olivat saaneet muutosten kautta itseluottamusta ja pätemisen tunnetta sitä mukaan kuin he oppivat kieltä ja kehittivät Suomen tuntemustaan. Suomalaisen kulttuurin niukahko sosiaalinen ilmaisuskaala oli riskitekijänä heidän akkulturaatioprosessinsa onnistumisessa. Toisaalta prosessi oli edennyt jo siihen vaiheeseen, että sisarukset olivat alkaneet ymmärtää kulttuurien eroavaisuuksia syvemmin eivätkä antaneet suomalaisten niukan sosiaalisen ilmaisuskaalan häiritä heidän kulttuurillensa tyypillistä ilmaisutapaa.

Luovan käsityöprojektin tavoitteena oli monikulttuurisen opetuksen tavoin kehittää oppilaiden välisiä suhteita ja kulttuurien välistä ymmärrystä osallistumalla yhteiseen toimintaan. Käsityö parhaimmillaan tukee sosiaalista hyvinvointia, sillä käsillä tekeminen on ihmiskeskeistä ja viihdyttävää kun se kokoaa ihmisiä saman pöydän ääreen (Anttila, 1996, s. 38–39). Sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen aktiivisuus helpottavat maahanmuuttajalapsen akkulturaatioprosessia (Pehkonen, 2006, s. 37–38) ja siksi oppilaiden välistä yhteistyötä oli huomionarvoista havainnoida. Valmistava opetus koostuu eri kulttuureista tulleiden oppilaiden erilaisista tarpeista, ja on tärkeää, että näiden kulttuurien aikaansaamaa moninaisuutta arvostetaan (Ikonen, 1994, s. 98). Projektissa olivat läsnä kolme erilaista kulttuuritaustaa ja pyrkimyksenä oli näiden kulttuurien vuorovaikutus ja yhteisöllisyyden korostaminen toiminnan kautta.

Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset suhteet ovat merkittäviä maahanmuuttajalapselle, sillä niiden avulla terve ja tasapainoinen akkulturaatioprosessi on mahdollinen (Clayton, 2003, s. 136–143). Tyttö A:n ja tyttö C:n kohdalla sosiaalisuus ei näkynyt niin selvästi kuin tyttö B:n ja poika D:n, mutta siitä huolimatta muiden ihmisten läsnäolo oli kaikille merkityksellistä. Oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikutti jokaisen oppilaan toimintaan, ja tämä oli perustana heidän välisten sosiaalisten suhteiden syntymiselle (vrt. Szczepański, 1970, s. 142–147). Juuri psyykkisen yhteyden luominen ja sitä kautta keskinäisen toveruuden lujittaminen sekä tunnekiintymysten ja sympatian kehittyminen edistäisivät maahanmuuttajalapsen hyvinvointia (Ma-

tinheikki-Kokko, 1994, s. 89) ja helpottavat selviytymistä uuden kulttuurin aiheuttamista vaatimuksista ja paineista (Liebkind et al, 2001, s. 140).

Tutkittavien keskinäinen vuorovaikutus edisti yksilöllistä käsillä tekemisen kautta saatua psyykkistä hyvinvointia, sillä oppilaat antoivat palautetta toisilleen. Kojonkoski-Rännälin (1995, s. 121–124) mukaan hyvä itsetunto ja minäkuva muodostuvat suurelta osin muilta saadun palautteen mukaan. Myös omin käsin tuotettu onnistunut työ ja kokemus työn hallinnasta sekä kokonaisen käsityöprosessin itse loppuunsaattaminen kehittää minäkuva ja ihmisen persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehitystä. Tästä päätellen se kehittää myös maahanmuuttajalapsen akkulturaatioprosessia, sillä juuri ihmisen psyyke ja minäkuva kehittyvät akkulturaatioprosessin aikana.

Maahanmuuttajalasten kohdalla koulu on merkittävässä osassa akkulturaatioprosessia. Projektiin osallistuneet oppilaat viihtyivät suomalaisessa koulussa ja olivat jo ehtineet kotoutua suomalaiseen alakouluun vaihtelevasti. Suurin osa kotoutumiseen johtavista tekijöistä tulee juuri koulusta, joten maahanmuuttajan identiteetin tukeminen koulumaailmassa on edellytys akkulturaatioprosessin onnistumiselle (Matinheikki-Kokko, 1994, s. 110). Valmistavan opetuksen ryhmä ja koulunkäynti olivat oppilaille tärkeä osa elämää Suomessa ja sitä kautta tärkeitä kotoutumiseen liittyviä tekijöitä.

6.4 Projektin vaikutukset akkulturaatioprosessiin

Käsityöt ovat osa kulttuuria. Tutustuminen vieraan maan kulttuuriin edesauttaa kyseisen maan kulttuurin ymmärtämistä ja kehittää yhteistyötä (Suojanen, 1993, s. 22; ks. 3.1). Yleissivistävän koulutuksen yhtenä tavoitteena on kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. Etenkin maahanmuuttajilla kulttuuri-identiteetin kehitys on tärkeä edellytys onnistuneeseen sopeutumiseen, jota käsityöllisen prosessin aikana kehittyvä vieraan kulttuurin ymmärtäminen auttaa vahvistamaan (vrt. Suojanen, 1993, s. 22–24). Käsityöllinen prosessi on sidoksissa vallitsevan kulttuurin traditioon, arvoihin ja sen muotokieleen (Anttila 1996, s. 32–33). Vaikka nukketheateri-

projektissa ensisijaisena tarkoituksena ei ollut suomalaisen käsityöperinteen opettaminen, se kuitenkin toteutui suomalaisen kulttuurin vaikutuksessa, jolloin opetettuihin tekniikoihin vaikutti suomalaiset arvot ja muotokieli.

Koulun käsityötunneilla maahanmuuttajaoppilas saa mahdollisuuden olla vuorovaikutuksessa lähtökulttuurin ja vastaanottavan maan kulttuurin kanssa siirtäen samalla omaa kulttuuriaan toisille ja ottaen vaikutteita muista kulttuureista. Berryn ja Uicholin (1988) teorian mukaisesti paras tavoite maahanmuuttajaoppilaille on pyrkiä säilyttämään kulttuuri-identiteettiään olemalla silti osa uutta yhteisöä. He kuuluvat tiettyyn etniseen ryhmään, joka on vuorovaikutuksessa muiden samankaltaisten ryhmien kanssa (Berry & Uichol, 1988, s. 211–212; ks. 2.3), niin kuin tässä projektissa tapahtui. Projektin aikana oppilaat työskentelivät oman kulttuurinsa edustajana monikulttuurisessa ympäristössä luomalla nukketeatterimaailmaa omaksuen samalla uutta kulttuuria. Nukketeatteriprojektin aikana oppilailla oli nähtävissä kiinnostus suomalaisia käsityötekniikoita kohtaan. Etenkin poika D oli kiinnostunut erilaisista tekniikoista, joita hän ei ollut aiemmin kotimaassaan kokeillut. Lisäksi kaikki oppilaat olivat erityisen innostuneita neulomisesta, sillä se oli kaikille oppilaille vierasta. He kokeilivat mielellään entuudestaan tuntemattomia tekniikoita ja käsityöllisiä osa-alueita, joita heille ei ollut kotimaassaan opetettu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan: "Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihin että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin" (POPS, 2004, s. 242). Oppilaat pääsivät projektissa tekemään luovia ongelmanratkaisuprosesseja, jotka Vähälän (2003, s. 10–11; ks. luku 3.3) mukaan lisäävät ihmisen psyykkistä hyvinvointia. Käsillä tekeminen tuntuu kiinnostavalta ja mielekkäältä, sillä tekemiseen ryhtymistä ohjaa ihmisen eri tunnetilat. Itsestä lähtevät motivaatiotekijät kehittävät ihmisen kykyä hallita prosesseja. Motivaation kautta ihminen kykenee toteuttamaan itseään ja identiteettiään käsityökontekstissa. (Vähälä, 2003, s. 10–11.) Nukketeatteriprojektissa oppilaiden työskentely oli aktiivista ongelmanratkaisuprosessia ja motivaatio oli korkea useimmilla oppilailla. Kun pro-

jektin toteutumisesta ohjasi psyykkinen itsesäätely, itsensä toteuttaminen ja sitä kautta identiteetin kehittyminen olivat projektin luonnollinen tulos. Käsillä tekeminen kehittää itseilmaisukykyä (Vähälä, 2003, s. 48). Itsensä ilmaisun kautta maahanmuuttajaoppilas tuo käsityöllisessä prosessissa omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan konkreettiseen muotoon, mikä voi helpottaa maahanmuuttajaoppilaan kohtaamia ongelmia akkulturaatioprosessin aikana. Käsillä tekemisellä on merkitystä minäkuvan muodostumisessa ja hyvän itsetunnon kehittymisessä (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124), ja hyvää itsetuntoa ja rohkeutta tarvitaan myös maahanmuuttajien onnistuneessa sopeutumisessa (Liebkind, 1994, s. 34–35).

Ihmisellä on luonnostaan halu tehdä käsillään eikä häntä sen vuoksi tarvitse siihen erikseen motivoida. Käsillä tekemisen avulla ihminen toteuttaa itseään ja olemistaan sekä sitä kautta eläminen on tyydyttävää ja ihminen on sopusoinnussa itsensä ja ympäristönsä kanssa (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124; ks. luku 3.3). Tutkimusryhmän oppilaita ei tarvinnut erikseen motivoida työskentelyyn ja suurimmalla osalla oppilaista motivaatio oli korkea projektin suhteen, mikä ilmeni heidän innokkuudestaan työskentelyä kohtaan. Tyttö A kuitenkin kertomansa mukaan piti työskentelystä, mutta havaintojen perusteella hän ei osallistunut kaikkeen tekemiseen yhtä innokkaasti kuin muut. Häntä tuli useaan otteeseen kehottaa jatkamaan työskentelyä ja auttamaan muita. Suunnitteluvaiheessa tyttö A oli erittäin innokkaasti mukana työskentelyssä, mutta suunnitelmien toteutusvaiheessa hänen intonsa työskentelyä kohtaan väheni mitä pidemmälle projektissa edettiin. Tyttö A ei saanut havaintojen perusteella työskentelystä näkyviä onnistumisen kokemuksia toisin kuin muut tutkimusryhmän oppilaat. Tyttö A:n suomenkielen osaamattomuus ja sitä kautta ryhmään kuulumattomuuden tuntemukset saattoivat olla yksi syy motivaation puuttumiselle.

Projektipäivinä työskentelytilassa vallitsi oppilaiden kesken usein rauhallinen ilmapiiri ja kaikki olivat keskittyneitä omaan työskentelyynsä. Kojonkoski-Rännälin (1995, s. 121–124) mukaan käsityöt auttavat yksilöä pysymään rauhallisena ja tyytyväisenä ja ne vaativat keskittymistä, mikä voi auttaa maahanmuuttajalasta unohtamaan mahdolliset kulttuurin vaihdon aiheuttamat ahdistavat ajatukset ja tunteet. Etenkin tyttö C vaikutti havaintojen perusteella rentoutuneelta, kun hän työskenteli nukketheaterin parissa. Sosiaalisissa tilanteissa hän vaikutti jännittyneeltä, eikä tilanne ollut hänelle luonnollinen. Käsillä tehdessään jännitys kuitenkin

hävisi ja hän vaikutti vapautuneemmalta ja keskittyneeltä työskentelyyn. Heikkilän (1987, s. 90–91) mukaan aikaisempien kokemusten tuominen sen hetkiseen todellisuuteen antaa maa-hanmuuttajalapsille mahdollisuuden käsitellä asioita ja nähdä ne uudessa valossa. Tyttö B matki projektin aikana lähtökulttuurinsa tapoja leikkimällä kankailla ja tekemällä niistä huivin päähänsä, kuten musliminaiset. Hän siis toi aikaisempia kokemuksiaan sen hetkiseen todellisuuteen mikä saattoi auttaa häntä käsittelemään kulttuurien eroja ja näkemään kokemuksensa uudenlaisessa valossa.

Käsitöiden tekeminen, prosessin itse loppuun saattaminen ja onnistumisen elämykset antavat positiivisia kokemuksia käsitöiden tekemisestä ja edistävät persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehittymistä (Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124; Vähälä, 2003, s. 10–11). Hyvän minäkuvan rakentuminen on tärkeää onnistuneen akkulturaatioprosessin kannalta (mm. Nissilä, 2009, s. 10–11; ks. luku 2.6). Oppilaat ilahtuivat saatuaan nukketeatteriprojektin valmiiksi ja olivat ylpeitä aikaansaannoksestaan. He ymmärsivät, että uusi nukketeatteri oli heidän aikaansaannostaan, ja arvostivat työtään. Yhden asian valmiiksi saatuaan oppilaat tulivat näyttämään työtään tutkijoille hakien hyväksyntää lopputulokselle. Juuri hyväksytyistä teoista sekä itse valmistamista töistä saadaan onnistumisen elämyksiä, jotka saavat tekijässä aikaan erilaisia tunnekokemuksia aiheuttaen näin hyvänolon tunnetta ja sitä kautta edesauttavat minäkuvan kehitystä (vrt. Heikkilä, 1987, s. 31–34). Erityisesti tyttö B ja poika D olivat ylpeä tekemistään töistä ja esittelivät niitä mielellään muille. He hakivat jatkuvasti tutkijoiden hyväksyntää sekä huomiota tekemisilleen. Havaintojen perusteella projektista saadut onnistumisen kokemuksen olivat selkeästi nähtävissä heidän kohdallaan.

Tehdyt havainnot oppilaiden työskentelystä projektissa osoittavat, että oppilaat viihtyivät käsitöiden parissa, saivat onnistumisen kokemuksia ja käyttivät luovuuttaan, johon vaikutti heidän oma kulttuurinen taustansa sekä uudesta kulttuurista omaksutut piirteet. Pohjoismaisen kulttuurin vaikutus näkyi muun muassa tyttö A:n valinnoissa hänen halutessaan valmistaa käsinukkensa vaaleasta kankaasta, vaikka tarjolle oli asetettu myös tumma kangas kuvastamaan tummaa ihonväriä. Kuitenkin myös lähtökulttuurin arvostus näkyi oppilaiden toiminnassa ja asenteissa. Se ilmeni innokkuutena vastauksissa kysyttäessä tietoja oppilaiden lähtökulttuurei-

den tavoista sekä oma-aloitteisena haluna kertoa lähtömaastaan ja sen kulttuurin toimintatavoista eri tilanteissa.

Nukketeatteriprojektissa oli oppilaiden toiminnassa havaittavissa käsitöistä saadut hyvän olon tunteet sekä onnistumisen kokemukset. Niistä kehittyvä hyvä minäkuva auttaa maahanmuuttajaoppilasta akkulturaatioprosessissa. Prosessi on onnistunut, kun uuden kulttuurin omaksuminen tapahtuu säilyttämällä oman lähtökulttuurin arvot Berryn ja Uicholin (1988) integraatiomallin mukaisesti (ks. luku 2.3), kuten oppilaista oli havaittavissa.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuus eli validius merkitsee tutkimuksen kuvauksen ja siitä tehtyjen tulkintojen ja selitysten yhteensopivuutta (Hirsjärvi et al, 2001, s. 214). Neuendorf (2002) määrittää validiteetin tarkoittavan tutkimuksen kykyä etsiä vastauksia juuri siihen, mitä halutaan tutkia. (Neuendorf, 2002, s. 112.) Tutkimuksen teorian, kerätyn aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten tulee siis tukea toisiaan muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden.

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta kysymykseen koskien maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessia ja luovan käsityön vaikutuksia tähän prosessiin. Vastausta etsittiin havainnoimalla maahanmuuttajaoppilaiden luovaa käsityöprojektia ja kuvaamalla oppilaiden toimintaa videokameralla. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin nostamaan sillä, että projektin aikana nousseet havainnot oppilaiden akkulturaatioprosessin ilmenemisestä kirjattiin heti ylös ja keskusteltiin niistä tutkijoiden kesken. Keskustelut auttoivat muodostamaan kokonaisuuden havainnoista jo aineistonkeruuvaiheessa ja liittämään sitä jo kirjoitettuun teoriaan.

Tutkimusryhmän neljä maahanmuuttajaoppilasta oli valittu toisiinsa nähden heterogeenisten taustojensa perusteella, mutta toisaalta oppilaita yhdisti akkulturaatioprosessi, joka on laaja, kaikkia maahanmuuttajia koskeva ilmiö. Maahanmuuttajaoppilaille toteutetussa projektissa esiintyi käsillä tekemisen eri osa-alueita luovan käsityön muodossa, minkä perusteella voidaan yleisesti puhua luovan käsillä tekemisen vaikutuksista maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin erittelemättä tiettyä käsityön osa-aluetta.

Aineiston kerääminen useammalla kuin yhdellä metodilla lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tätä menetelmää kutsutaan triangulaatioksi, jota käytetään tutkittaessa ihmisen käyttäytymistä. (Hirsjärvi et al, 2001, s. 215.) Denzin (1989) on jaotellut triangulaation neljään eri tyyppiin. Metodologisessa triangulaatiossa on kyse useiden eri menetelmien käytöstä samassa tutkimuk-

sessä. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että saman tutkimuksen aineiston keräämiseen, tulosten analysointiin ja tulkintaan osallistuu useampi eri tutkija. Lisäksi Denzin mainitsee myös teoreettisen triangulaation, jossa samaa ilmiötä lähestytään eri teorioiden näkökulmista. Aineistotriangulaatiossa puolestaan kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja saman ongelman ratkaisemiseksi. (Denzin, 1989, s. 236–241.)

Käyttämällä eri aineistonkeruumenetelmiä tutkijat pystyivät tutkimusaineiston tuloksia kirjaessaan tarkastamaan videotallenteesta tekemiensä havaintojen paikkansapitävyys sekä tekemään uusia havaintoja mikäli tutkimustilanteessa jäi jotakin huomaamatta. Tutkijatriangulaatio toteutui koko tutkimuksen ajan, kun tutkimuksen tekijöinä oli kaksi henkilöä, jotka tekivät havaintoja tutkimuksen aikana sekä analysoivat ja tulkitsivat aineistoa omista lähtökohdistaan. Uusitalon (1991) mukaan havainnoinnin luotettavuutta heikentää se, että tutkija katsoo aineistoa valikoiden aikaisempien tietojen tai kokemusten perusteella (Uusitalo, 1991, s. 13–14), joten täysin objektiivista analyysia on vaikea toteuttaa. Tältä osin luotettavuutta pyrittiin lisäämään sillä, että tutkijoita oli kaksi, jolloin näkökulmia tehtyihin havaintoihin oli useampia ja näin kerätty aineisto oli validimpaa.

Havainnointia aineistonkeruumenetelmänä voi kritisoida siitä, että oppilaiden käyttäytyminen muuttuu tutkimustilanteessa tutkijan astuessa tilaan. Tutkimustilanne ei tällöin ole optimaalinen, vaan tutkija häiritsee oppilaiden normaalia käyttäytymistä. (Borg & Gall, 1989, s. 475.) Oppilaiden käyttäytymisen muuttumista pyrittiin ehkäisemään pitkäkestoisella aineistokeruulla, jolloin oppilaat tottuivat tutkittavien läsnäoloon ja tutkimustilanteet muuttuivat luonteviksi kokonaisuuksiksi osana koulupäivien arkea.

Havainnoinnin paikkansapitävyyttä rajoittaa se, että joissakin tilanteissa on vaikea kerätä havainnot ylös välittömästi, jolloin tutkijan täytyy vain muistaa havaintonsa ja tallentaa ne ylös myöhemmin (Hirsjärvi et al, 2001, s. 201). Tämän ongelman poistamiseksi tutkimustilassa oli videokamera, joka tallensi kaikki tapahtumat ylös ja jonka keräämään aineistoon pystyi tarvittaessa palaamaan, jos havainnoinnin aikana oli jäänyt jotakin huomioimatta. Tutkijoiden reaaliaikainen havainnointi ei riittänyt kattavan aineiston keräämiseksi ja siksi videoinnin merkitys havainnoinnissa osoittautui oletettua tärkeämmäksi. Lisäksi projektin aikana käydyt pohdiske-

levat keskustelut havainnoista nostivat luotettavuutta, sillä havainnot tuoreeltaan olivat kattavampia kuin jälkeenpäin muistellut ajatukset havainnoista. Havainnoinnin avulla saatiin kattavaa aineistoa tutkittavasta ilmiöstä, sillä sanallisen viestinnän lisäksi havaintoja tuki oppilaiden sanaton viestintä. Erityisesti tässä tapauksessa, kun oppilaiden suomenkielen taidot olivat puutteelliset, nousi sanattoman viestinnän merkitys entisestään. Videotallenteesta pystyi tarkistamaan myös oppilaiden sanatonta viestintää, kuten käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa sekä reaktioita asioihin, mikäli ne olivat merkittäviä aineiston kannalta.

Tutkijoiden asema osallistuvina havainnoijina ilmeni aineistosta oppilaiden reagoitina tutkijoiden sanomisiin ja tutkijoiden antamien ohjeiden kuunteluna. Projektin aikana syntyneet henkilökohtaiset suhteet tutkijoiden ja oppilaiden välillä mahdollisesti vaikuttivat oppilaiden tekemiseen ja käyttäytymiseen. Tutkimuksen aikana vallitsi avoin ja keskusteleva ilmapiiri, minkä avulla oppilaiden luonnollinen toiminta ja käyttäytyminen ja sitä kautta ilmiön näkeminen oli helpompaa. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi suuntasi tutkimuksen kulkua alusta pitäen.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luovan käsityön vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Teoriataustaan tukeutuen suunnittelimme tutkimusprojektin, jossa maahanmuuttajaoppilaat työskentelivät luovan käsityön parissa. Tutkimuskohteena oli neljä maahanmuuttajaoppilasta kolmesta eri kulttuurista. Tutkimusryhmän jäsenet valittiin eräästä oululaisesta valmistavan opetuksen ryhmästä. Projektin kautta kerätyn aineiston tuloksia tarkasteltiin tässä tutkielmassa ensin aineistolähtöisesti, jonka jälkeen johtopäätökset tehtiin teoriataustaan peilaten.

Kandidaatin tutkielmassa tehdyn kirjallisuuskatsauksen pohjalta lähdettiin tässä tutkielmassa laajentamaan akkulturaatioteoriaa ja tarkentamaan käsityöteoriaa erityisesti luovuuden osalta, jonka jälkeen ilmiötä tutkittiin empiirisesti. Koska teoriataustaan oli tutustuttu monipuolisesti ja kattavasti, havainnoinnin kautta saatuun aineistoon osattiin perehtyä olennaisten lähtökohtien kautta ja sitä kautta käsitellä tuloksia johdonmukaisesti. Tutkimukselle asetetut tavoitteet olivat kiinteästi mukana koko tutkimuksen ajan, sillä aineiston laajuuden vuoksi analyysin tulokset lähtivät helposti rönkyilemään tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Toisaalta kysymyksiin pyrittiin kuitenkin vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti.

Tutkimusprojektista haluttiin tehdä mahdollisimman oppilaslähtöinen, jossa ohjeiden anto ei olisi liian strukturoitu, vaan oppilaat ideoisivat käsityötehtävät ja työvaiheet itse. Tavoitteena oli, että oppilaiden omat ajatukset ilmenisivät työskentelyn yhteydessä ja sitä kautta töissä ja niiden valmistuksessa näkyisi oppilaiden persoona ja kulttuurin vaikutus. Tutkijoiden ennako-oletukset maahanmuuttajaoppilaiden oma-aloitteisuudesta ja innokkuudesta ennen projektin alkua saivat projektin aikana vahvistusta oppilaiden värikkäistä luonteista. Projektia ennen pohdittiin myös tutkijoiden läsnäolon vaikutusta oppilaiden työskentelyyn, sillä tavoitteena oli mahdollisimman avoin ilmapiiri oppilaiden omille ratkaisuille ja luonnolliselle toiminnalle.

Projektin tavoitteena ei ollut kulttuurien yhteensulattaminen eli ”melting pot”, vaan oppilaiden kulttuuristen lähtökohtien ilmeneminen projektin aikana ja sitä kautta keskinäinen kunnioitus ja oikeudenmukaisuus monimuotoisuuden kehittymisen tukena (vrt. Bennett, 1995, s. 13).

Kvalitatiiviset tapaustutkimukset tutkivat usein herkkiä aiheita, joiden kohteena on jotain tavallisesta poikkeavaa kielteisesti tai myönteisesti (Syrjälä, 1994, s. 10). Tutkimuksen kohteiden henkilökohtaisia asioita, kuten itsetuntoa tai aseman menetystä, avataan tutkimuksen kautta ja altistetaan ne siten julkisiksi. Seurauksena tutkittava voi kokea häpeää. Tutkijoiden tulee muistaa, että he ovat vain vierailijoita tutkittavan henkilökohtaisessa tilassa. Tämän vuoksi tutkittavalle tulisi hellävaraisesti kertoa, mitä tutkimuksessa tapahtuu ja minimoida vahinkojen riskit. Tyylin tulisi olla kohteliasta läpi tutkimuksen, ja tavoitteiden tulisi noudattaa hyviä eettisiä tapoja. (Stake, 1994, s. 244.) Tässä tutkimuksessa eettisyydellä oli erityisen tärkeä rooli, sillä tutkimuksen kohteet olivat lapsia ja vielä lisäksi maahanmuuttajia, jotka ovat voineet käydä poikkeuksellisen vaikeita asioita läpi lyhyen elämänsä aikana.

Luovalla käsityöllä on tämän tutkimuksen perusteella vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessiin. Tätä tukevat sekä teoriatausta että projektista saadut havainnot, joiden mukaan käsillä tekemisen ja luovuuden kautta maahanmuuttajaoppilas voi toteuttaa itseään (Vähälä, 2003, s. 48) sekä kehittää identiteettiään ja itsetuntoaan (vrt. Kojonkoski-Rännäli, 1995, s. 121–124). Tätä tukevat myös havainnot oppilaiden viihtymisestä ja motivaatiosta luovien käsitöiden parissa. Identiteetin ja itsetunnon kehittyminen sekä luovan käsityön kautta saatavat kokemukset itsensä toteuttamisesta antavat maahanmuuttajaoppilaille tärkeitä työkaluja heidän akkulturaatioprosessiinsa (Liebkind, 1994, s. 34–35). Akkulturaatio- ja käsityöteoriat sekä aineistosta saadut tulokset tukivat toinen toisiaan. Akkulturaatiovaiheet tosin eivät havaintojen perusteella saaneet vahvistusta tästä aineistosta, sillä tutkimuksen suppeuden vuoksi oppilaiden akkulturaatioprosessia ei voitu nähdä laajemmassa perspektiivissä. Vaiheluokittelun tekemisellä ei tämän tutkimuksen kannalta ollut kuitenkaan merkitystä, sillä vaikka akkulturaation eri vaiheet ovat tärkeä osa prosessia, tutkimuskysymyksiin pystyttiin siitä huolimatta vastaamaan perustellusti.

Maahanmuuttajien akkulturaatio ilmiönä on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Tulosten luonteesta riippumatta ei voida sanoa, että käsillä tekeminen ja käsityöt olisivat ainoa ratkaisu sopeutumisen onnistumiselle, vaan sitä tulisi käyttää yhtenä muiden joukossa. Lapsen tulisi läpikäydä kokonaisvaltainen akkulturaatioprosessi koulun ja kodin jännitteessä. Tässä tutkimuksessa akkulturaatioprosessia tarkasteltiin ainoastaan koulukontekstissa, mutta jotta prosessi nähtäisiin laajemmassa perspektiivissä, tutkimus tulisi tehdä myös pitkittäistutkimuksena, ulottaa koulun ulkopuolelle ja suorittaa suuremmalla tutkimusryhmällä. Kiinnostavaa on myös, voisiko käsillä tekemisellä olla eroavaisuutta kotikontekstissa verrattuna koulujen tarjoamaan käsityökasvatukseen, missä oppilaiden luovuutta rajoittaa tietynlaiset raamit, kuten tilat ja resurssit.

Tutkimusprosessi alkoi jo syksyllä 2009, jolloin aihevalinnan jälkeen alkoi perehtyminen kirjallisuuteen. Aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta koottiin kirjallisuuskatsaus kandidaatintutkielmaa varten, joka valmistui keväällä 2010. Juuri luovan käsityön vaikutuksia maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessiin käsittelevää kirjallisuutta ei löytynyt, mikä teki kirjallisuuskatsauksen koostamisen haastavaksi. Toisaalta tutkimuksia luovan käsityön vaikutuksista hyvinvointiin ja toisaalta maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatiota käsittelevää kirjallisuutta on julkaistu, mutta näiden kahden ilmiön yhdistävää tutkimusta niin Suomesta kuin ulkomailta ei ollut löydettävissä ammattilehtien pohdintoja lukuun ottamatta. Siksi sopivien lähteiden löytäminen tähän tutkielmaan oli vaikeaa. Kahden teorian yhdistäminen oli haastava prosessi, sillä kokemattomina tutkijoina vastuun ottaminen uuden teorian muodostamisesta tuntui jopa pelottavalta, mutta samalla mielenkiintoiselta ja tärkeältä.

Kandidaatin tutkielman jälkeen tutkimuksen teko jäi tauolle pariaksi vuodeksi, jonka aikana tutkijat kypsyttelivät aihetta ja syvensivät akkulturaatioilmiön ymmärtämistä arkielämässä kohdattujen tapausten kautta. Ajan kuluessa aiheesta syntynyt kokonaiskuva kehittyi, niin että pro gradu -tutkielman aloittaminen ja tavoitteet selkiytyivät. Tämän tutkielman prosessi alkoi jo keväällä 2012, jolloin aineisto kerättiin, mutta analysointi aloitettiin vasta myöhemmin. Varsinainen kirjoitusprosessi lähti käyntiin ilman suurempia ongelmia, kun aihetta oli työstyty ja kypsytelty pitkään. Vaikka tutkimusprosessin aikana kohdattiin vastoinikäymisiä, aiheen selkeys ja motivaatio tutkimuksen tekemiseen auttoivat jatkamaan tutkimusta eteenpäin. Tut-

kimuksen alkaessa asetettu tavoite tutkimuksen prosessimaisesti luonteesta toteutui, sillä tutkimusta kohtaan syntyneen motivaation avulla prosessista ei tullut pelkästään suorittamista. Paras anti tutkielman tekemisessä oli kuitenkin kehittyminen oppijina ja tutkijoina sekä tutkielman kautta opitut tiedot ja taidot, joita tulevina luokanopettajina tarvitsemme työssämme tulevaisuudessa.

LÄHDELUETTELO

- Adler, P. & Adler, P. (1994.) *Observational Techniques*. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (s. 377–392). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Alitolppa-Niitamo, A. (1993.) *Kun kulttuurit kohtaavat*. Keuruu: Otava.
- Anttila, P. (1996.) *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Banks, J.A. (1994.) *An Introduction to Multicultural Education*. Needham Heights, USA: A Viacom Company.
- Banks, J.A. & McGee Banks C. (1997.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: A Viacom Company.
- Bennett, C.I. (1995.) *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Needham Heights, USA: A Viacom Company.
- Berelson, B. (1971.) *Content Analysis in Communication Research*. New York, USA: Hafner Publishing Company.
- Berry, J.W. & Uichol, K. (1988.) *Acculturation and Mental Health*. Teoksessa Dasen, P.R., Berry, J.W. & Sartorius, N. (toim.) *Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications*. (s. 207–236). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989.) *Educational Research. An Introduction*. 5th Edition. New York, USA: Longman.
- Clayton, J.B. (2003.) *One Classroom, Many Worlds: Teaching and Learning in the Cross-Cultural Classroom*. Portsmouth, USA: Heinemann.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994.) *Research Methods in Education*. 4th Edition. Lontoo, UK: Routledge.
- Cooper, J. (1999.) *Thrown in at the Deep End*. Teoksessa Campbell, J., Liebmann, M., Brooks, F., Jones, J. & Ward, C. (toim.) *Art Therapy, Race and Culture*. (s. 85–102). Lontoo, UK: Jessica Kingsley Publishers.

- Denzin, N.K. (1989.) *The Research Act*. 3rd Edition. New York, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000.) *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. (s. 1–29). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Domander, M. (1992.) *Maahanmuuttajat ja koulutus*. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Eskola, J. & Suoranta, S. (1998.) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fossi, R. (1999.) *Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja*. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.), *Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia* (s. 177–176). Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä, J. (1987.) *Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi*. Rauma: Rauman opettajan-koulutuslaitos.
- Heikkinen, R-L. & Laine T. (1997.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2001; 2010.) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi Oy.
- Hofstede, G. (1997.) *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009.) *Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference?* Teoksessa Talib, M-T., Loima, J., Paavola, H. & Patrikainen, S. (toim.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11–28). Frankfurt, Saksa: Peter Lang AG.
- Grönfors, M. (1982.) *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Ikonen, K. (1994.) *Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua*. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus* (s. 75–102). Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Ikonen, K. (2005.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen*. Teoksessa Ikonen, K. (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyötä käytäntöön* (s. 9–24). Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, M. (1999.) *Maahanmuutto ja etniset asenteet. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987–1999*. Helsinki: Työministeriö.
- Karppinen, H. (2007.) *Esipuhe*. Teoksessa Karppinen, H. & Snicker, E-L. (toim.), *Käsityö, kieli ja kulttuuri. Monikulttuurisuus taito- ja taideaineissa kielen oppimisen apuvälineenä* (s. 3). Kajaani: Kajaanin Offsetpaino.

- Karppinen, S. (2006.) Luovat kädet, luova mieli. Teoksessa Opetushallitus (toim.), *Luovuus-Pedagogiikka* (s. 36–39). Helsinki: Erweko.
- Kojonkoski-Rännäli, S. (1995.) *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turku: Turun yliopisto.
- Krippendorff, K. (2004.) *Content analysis. An introduction to Its Methodology*. 2nd Edition. Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Kuusjärvi, S. (1999.) *Ihmisoikeudet ja kehitys*. Suomen YK-liitto. Kerava: Mattecrafft Oy.
- Laaksola, H. (25.2.2011.) Lukijakysely: Maahanmuuttajat ovat kouluille rikkaus ja rasite. *Kolmannes riittäisi osuudeksi. Opettaja*, 8-9, 16–19.
- Laaksonen, A. & Klemelä, K. (2004.) Koulutuksesta tukea kotoutumiseen - Turun maahanmuuttajaoppilaat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.), *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana* (s. 189–212). Turku: Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitos.
- Laine, T. (2001.) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 26–43). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Landis, D. (2011.) Migration, Immigration and Community: A Commentary. *Psychological Intervention*, 20(3), 333–338.
- Lappalainen, E-M. (2005.) Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Liebkind, K. (1988.) *Me ja muukalaiset. Ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Liebkind, K. (1994.) Johdanto. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1994.) Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (s. 21–49). Helsinki: Gaudeamus.

- Liebkind, K. (1994.) Monikulttuurisuuden ehdot. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa (s. 224–240). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. (2001.) Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Matinheikki-Kokko, K. (1994.) Suomen pakolaisvastaanotto - periaatteet ja käytäntö. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa (s. 82–127). Helsinki: Gaudeamus.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999.) Johdanto. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.), Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia (s. 7–16). Helsinki: Opetushallitus.
- Mattingly, C. (1998.) Healing Dramas and Clinical Plots – The Narrative Structure of Experience. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Metsämuuronen, J. (2006.) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 3. Helsinki: International Methelp Ky.
- Meyers, E. (2004.) International Immigration Policy: A Theoretical and Comparative Analysis. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Neuendorf, K. A. (2002.) The Content Analysis Guidebook. Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Nissilä, L. (2009.) Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.), Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet (s. 6–19). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2011.) Perusopetus. Kieli- ja kulttuuriryhmät. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. (Päivitetty 9.8.2011.) URL:
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat. [Viitattu 26.4.2013.]
- Pehkonen, A. (2006.) Maahanmuuttajan kotikunta. Kunnallisanalan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisut, nro 52. Helsinki: Pole-Kuntatieto Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoululaki. (1983.) Oikeusministeriö. FINLEX. Lainsäädäntö. URL:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>. [Viitattu 18.2.2013.]

- Rekola, N. (1994.) Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa Rekola, N. & Talvite, U. (toim.), Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta (s. 5–9). Helsinki: Opetushallitus.
- Rutland, M., & Barlex, D. (2008). Perspectives on Pupil Creativity in Design and Technology in the Lower Secondary Curriculum in England. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(2), 139–165.
- Rutland, M. (2009). Art and design and design and technology: Is there creativity in the designing? *Design and Technology Education*, 14(1), 56–67.
- Sam, D.L. & Berry, J.W. (2009.) Adaptation of Young Immigrants. The Double Jeopardy of Acculturation. Teoksessa Jasinskaja-Lahti, I. & Mähönen, T.A. (toim.), Identities, Intergroup Relations and Acculturation. The Cornerstone of Intercultural Encounters (s. 191–205). Helsinki: Gaudeamus.
- Shweder, R.A. (1990.) Cultural Psychology - what is it? Teoksessa Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (toim.), Cultural Psychology. Essays on comparative human development (s. 1–46). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Siljander, P. (1988.) Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sisäasiainministeriö (2009.) Maahanmuuttajan tehokkaan kotouttamisen kolme polkua. Kokeilulla toteutettava alkuvaiheen ohjauksen malli Osallisena Suomessa. Sisäasiainministeriön julkaisuja 33/2009. Saatavilla pdf-muodossa. URL: [http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/E5E13F77C842F66FC2257672002EC00F/\\$file/332009.pdf](http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/E5E13F77C842F66FC2257672002EC00F/$file/332009.pdf). [Viitattu 18.2.2013.]
- Stake, R. E. (1994.) Case studies. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research (s. 236–247). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Stake, R.E. (2000.) Case studies. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2nd Edition (s. 435–454). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.
- Stern, M. J., Seifert, S. C. & Vitiello, D. (2008, tammikuu.) Migrants, Communities, and Culture. *Creativity & Change* (s. 1-12). Saatavilla pdf-muodossa. URL: [www.plancincinnati.org/documents/working_groups/Arts_Culture/plans/SIAP - Migrants.pdf](http://www.plancincinnati.org/documents/working_groups/Arts_Culture/plans/SIAP_Migrants.pdf). [Viitattu 28.4.2013.]

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999.) The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Teoksessa Sternberg, R. J. (toim.), *Handbook of Creativity* (s. 3–12). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Suojanen, U. (1993.) *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. (1994.) Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työpajoja* (s. 9–66). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Szczepański, J. (1970.) *Sosiologian peruskäsitteet*. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Talib, M. (2002.) *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Talib, M. (2005.) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004.) *Kulttuurit ja koulu - avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Teske, R. & Nelson, B. (1974.) Acculturation and Assimilation: A Clarification. *American Ethnologist*, 1(2), 351–367.
- Tilastokeskus. (2013.) Väestötilastot. Väestö iän mukaan, 2012 lopussa. & Ulkomaiden kansalaiset. (Päivitetty 22.3.2013.) Suomen kansalaisuuden saaneet ulkomaalaiset. (Päivitetty 13.12.2012.) URL: http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset. [Viitattu 4.4.2013.]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002 & 2011.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi Oy.
- Trimble, J.E. (2003.) Introduction: Social Change and Acculturation. Teoksessa Chun, K.M., Organista, P.B. & Marín G. (toim.), *Acculturation. Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (s. 3–14). Washington, USA: American Psychological Association.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2013.) Työ. Maahanmuuttajien kotouttaminen. (Päivitetty 30.10.2012.) URL: <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/kotoutuminen>. [Viitattu 18.2.2013.]

UNESCO (1995–2012.) Culture. Creativity. Arts Education. URL:

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>. [Viitattu 1.3.2013.]

Uusikylä, K. (2006.) Mitä luovuuspedagogiikka on. Teoksessa Opetushallitus (toim.), LuovuusPedagogiikka (s. 5–7). Helsinki: Erweko.

Uusitalo, H. (1991.) Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.

Varto, J. (1992.) Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Verne, E. (1987.) Multicultural Education Policies: A Critical Analysis. Teoksessa Centre for Educational Research and Innovation (toim.), Multicultural Education (s. 26–63). Pariisi, Ranska: Organisation for Economic Co-operation and Development.

von Wright, G.H. (1970.) Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopisto: Filosofian laitoksen julkaisut.

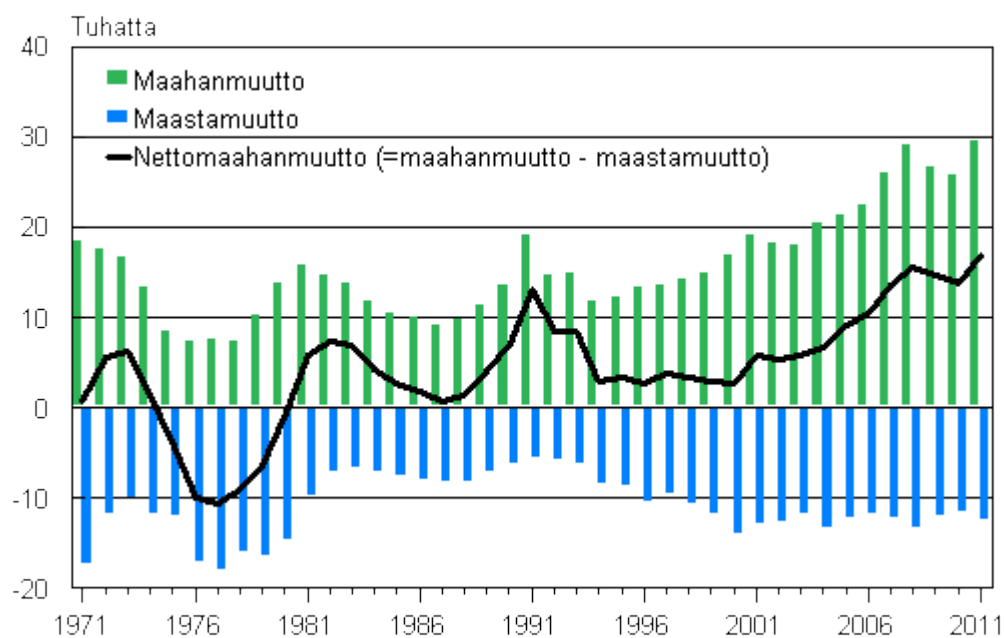
Vähälä, E. (2003.) Luovan käsityöprosessin yhteydet psyykkiseen hyvinvointiin. Kuopio: Kuopion muotoiluakatemia.

Yin, R. K. (2009.) Case Study Research: Design and Methods. 4th Edition. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.

Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the Role of Creativity in Art Education Theory and Practice. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50(4), 382–399.

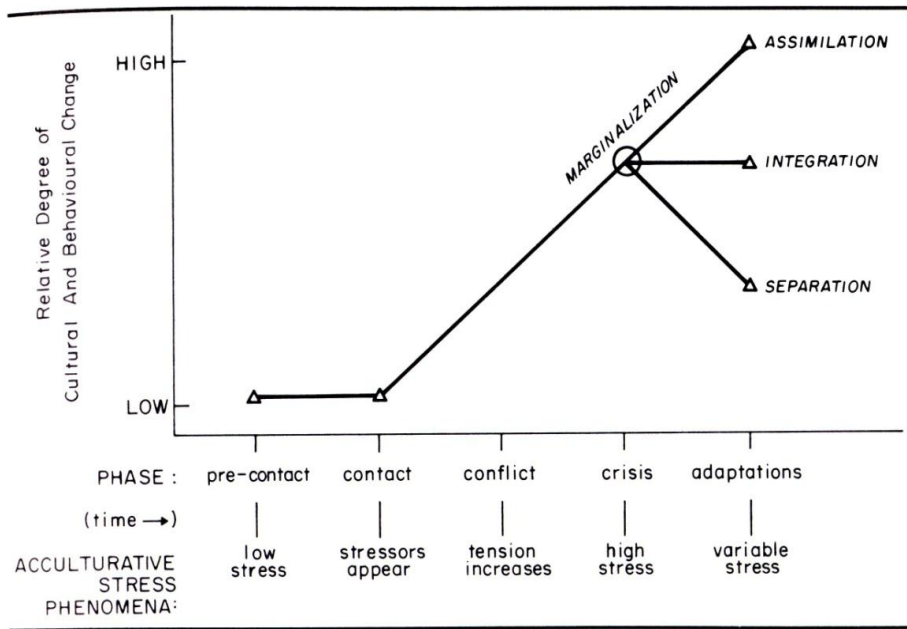
LIITTEET

LIITE 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto 1971–2011.



Tilastokeskus (2011). Suomen virallinen tilasto: Muuttoliike [verkkojulkaisu]. Liitekuvio 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto 1971–2011. URL: http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2011/muutl_2011_2012-04-27_kuv_001_fi.html. [Viitattu: 4.4.2013.]

LIITE 2. Kulttuurisen ja psykologisen muutosten laatu suhteessa akkulturaatian vaiheisiin ja ilmenemismuotoihin



Berry, J.W. & Uichol, K. (1988.) Acculturation and Mental Health. Teoksessa Dasen, P.R., Berry, J.W. & Sartorius, N. (toim.), Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications (s. 213). Kalifornia, USA: Sage Publications, Inc.

LIITE 3. Tutkimuslupakysely

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta ja teemme tutkimusta Pro gradu tutkielmaamme varten. Ohjaajanamme toimii *. Tarkoituksenamme on selvittää millaisia vaikutuksia luovalla käsityöllä on maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisprosessiin. Haluaisimme toteuttaa tutkimuksen lapsenne luokassa tänä keväänä aikavälillä 23.4.–21.5.2012.

Projektissa lapset suunnittelevat ja valmistavat yhdessä nukketatterin puusta, kankaista ja maaleista. Lisäksi jokainen heistä suunnittelee ja valmistaa oman käsinuken. Havainnoimme ja videokuvaamme lapsia ja heidän toimintaansa projektin aikana ja kirjaamme havaintojamme ylös. Oppilaiden nimiä tai koulua ei julkaista. Tietoja käsitellään erittäin huolellisesti ja luotamuksellisesti, eikä havaintomateriaalia käytetä muihin tarkoituksiin. Materiaali hävitetään analysointivaiheen jälkeen.

Haluaisimme pyytää lupaa ottaa lapsenne mukaan tutkimusprojektiin ja tarkastella hänen toimintaansa projektin aikana.

☐ Kyllä, hyväksyn lapseni osallistumisen tutkimusprojektiin.

☐ En salli lapseni osallistumista tutkimusprojektiin.

Huoltajan allekirjoitus

Terveisin,

Suvi Raitanen (Puh. *)
Pialiina Syrjänen (Puh. *)

Dear recipient,

We are two student teachers from the Faculty of Education in Oulu University. We are at the moment starting our master's thesis and the plan is to make an empirical research. Our supervisor is *.

The objective of the empirical research is to find out if creative crafts have some kind of effects on adaptation processes of immigrant children in Finnish elementary schools and if so, what kind of effects they might be. Therefore we are now seeking your permission to implement this project in your child's classroom. Project is to be started 23th of April and lasts until 21st of May, but actual project days are only 7 during that time and each last approximately 3hrs.

In this project children are to design and prepare together a puppet play using wood, fabric and paint as material. In addition, every child designs and produces their own puppet. The researches observe, videotape and take notes of the activities throughout the process. The names of the pupils or the school will not be published. All the data is also carefully and confidentially processed, and none of the observed or taped material will be used in any other purpose. All the material will be obliterated after the analysis.

Therefore, we seek your permission to grant your child to be part of this project-oriented research.

☐ Yes, I accept my child to be part of this project-oriented research.

☐ No, I do not accept my child to be part of this project-oriented research.

Signature of a parent

Best regards,

Suvi Raitanen (Phone *)
Pialiina Syrjänen (Phone *)

Bonjour!

Nous sommes deux étudiantes d'école primaire de l'Université d'Oulu. Nous faisons de la recherche pour notre mémoire que dirige *. Le but de notre projet est d'examiner comment la pratique de travaux manuels créatifs influence l'adaption des élèves immigrés. Nous souhaitons réaliser le projet de recherche dans la classe de votre enfant ce printemps du 23.4 au 21.5.2012.

Dans le projet les enfants imaginent et fabriquent ensemble un théâtre de marionnettes avec du bois, du tissu et des peintures. Chaque enfant imagine et fabrique aussi sa propre marionnette. Nous observerons et filmerons les enfants et leurs activités pendant le projet. Nous noterons aussi nos observations sur papier. Les noms des élèves et de l'école resteront secrets. L'information sera traitée avec soin et confiance et ne sera pas utilisée ailleurs. Le matériel sera détruit après l'analyse.

Nous souhaiterions avoir votre permission pour la participation de votre enfant à notre projet de recherche et pour pouvoir l'observer pendant ses activités.

☐ Oui, j'accepte que mon enfant participe à la recherche.

☐ Non, je n'accepte pas que mon enfant participe à la recherche.

Signature du tuteur

Sincères salutations,

Suvi Raitanen (Tél. *)
Pialiina Syrjänen (Tél. *)

LIITE 4. Luovan käsityöprojektin jaksosuunnitelma

1. SUUNNITTELU

- ✓ Yhteiset tavoitteet projektille
- ✓ Nukketeatterin sermin suunnittelu

2. NUKKETEATTERIN SERMIN ILMEEN UUDISTAMINEN

- ✓ Tehtäväjako
- ✓ Sermin korjaus ja koristelu

3. Ilmeen uudistaminen jatkuu

4. Ilmeen uudistaminen jatkuu

5. KÄSINUKET

- ✓ Nukkejen suunnittelu
- ✓ Kankaiden ja muiden materiaalien valinta
- ✓ Nukkejen valmistus

6. Käsinnukkejen valmistus jatkuu

7. Käsinnuket jatkuu & NUKKETEATTERIESITYKSEN SUUNNITTELU

- ✓ Esityksen käsikirjoitus ja harjoittelu

8. NUKKETEATTERIESITYS JA PROJEKTIN PÄÄTÖS

- ✓ Esitys luokkatovereille
- ✓ Projektin kokoaminen ja arviointi